



Dimensões da
inclusão no
Ensino Médio:
mercado
de trabalho,
religiosidade e
educação
quilombola

Maria Lúcia de Santana Braga
Edileuza Penha de Souza
Ana Flávia Magalhães Pinto
(organizadoras)

Brasília, abril de 2006

Edições MEC/BID/UNESCO

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário-Executivo

José Henrique Paim Fernandes

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ricardo Henriques

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania

Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional

SGAS Quadra 607, Lote 50, Sala 205

Brasília – DF

CEP: 70.200-670

Tel.: (55 61) 2104-6183

Fax: (55 61) 2104-6154



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



Dimensões da
inclusão no
Ensino Médio:
mercado
de trabalho,
religiosidade e
educação
quilombola

Maria Lúcia de Santana Braga
Edileuza Penha de Souza
Ana Flávia Magalhães Pinto
(organizadoras)



Ministério
da Educação



© 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane
Alberto Melo
Célio da Cunha
Dalila Shepard
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Pareceristas: Amauri Mendes Pereira, Antonio Liberac C. Simões Filho, Assunção José Pureza Amaral, Carlos Benedito, Cleyde Amorim, Dagoberto N. José Fonseca, Fernanda Felisberto, Jorge Nascimento, José Arruti, Maria Aparecida da Silva, Maria de Lourdes Siqueira, Nilma Lino Gomes, Osvaldo Martins de Oliveira.

Equipe Técnica: Ana Flávia Magalhães Pinto
Denise Botelho
Edileuza Penha de Souza
Maria Lúcia de Santana Braga

Coordenação Editorial: Ana Flávia Magalhães Pinto
Edileuza Penha de Souza
Maria Lúcia de Santana Braga

Revisão: Lunde Braghini

Diagramação e Capa: Thiago Gonçalves da Silva

Tiragem: 5.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dimensões da inclusão no ensino médio : mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola / Maria Lúcia de Santana Braga, Edileuza Penha de Souza, Ana Flávia Magalhães Pinto (organizadoras). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ISBN 85-296-0040-1

364 p. (Coleção Educação para todos)

1. Educação dos negros. 2. Inclusão social. 3. Mercado de trabalho. 4. Comunidade e educação. 4. Cultura. 6. Religião. I. Braga, Maria Lúcia de Santana. II. Souza, Edileuza Penha de. III. Pinto, Ana Flávia Magalhães. IV. Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

CDU 37(=414)

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da Unesco e da Secad, nem comprometem a Organização e a Secretaria. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da Unesco e da Secad a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

SUMÁRIO

Apresentação

Eliane Cavalleiro 07

Introdução

*Maria Lúcia de Santana Braga, Edileuza Penha de Souza e
Ana Flávia Magalhães Pinto* 09

Parte I – Expectativas sobre a Inserção de Jovens Negros e Negras do Ensino Médio no Mercado de Trabalho

Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho:
reflexões preliminares

Rogério Diniz Junqueira 23

Jovens afrodescendentes de Porto Velho – os caminhos para a auto-afirmação
Marco Antônio Domingues Teixeira 43

Sobressaltos na flor da idade: expectativas sobre a inserção de jovens negros e
negras no mercado de trabalho em Salvador

Maria Nazaré Mota de Lima 73

Diversidade étnico-racial e educação escolar: uma leitura das práticas
pedagógicas no ensino médio em Campo Grande (MS)

Maria de Lourdes Silva 91

Expectativas sobre a inserção dos jovens negros e negras do ensino médio do
Paraná no mercado de trabalho

Marcilene (Lena) Garcia de Souza 109

Parte II – Afro-brasileiros e Religiosidade no Ensino Médio

O papel decisivo das pesquisas para o conhecimento dos valores ancestrais
afrodescendentes

Juarez Xavier 131

Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação formal no Pará – os valores culturais afro-brasileiros chegam às salas de aula?
Marilu Márcia Campelo 139

Os afro-brasileiros e o espaço escolar – por uma pedagogia do lúdico e do informal
Rachel Rocha de Alameida Barros e Bruno César Cavalcanti 161

As representações sobre as religiões afro-brasileiras no ensino médio – Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO)
Olga Cabrera 179

Matrizes religiosas afro-brasileiras e educação
Julvan Moreira Oliveira 203

Expressões de religiosidade de matriz africana no ensino médio: um estudo em escolas públicas no contexto de Porto Alegre (RS)
Gilberto Ferreira da Silva 237

Parte III – Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais

Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível
Gloria Moura 259

Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida
Benedita Celeste de Moraes Pinto 271

Obstáculos e perspectivas dos kalungas no campo educacional
Alecsandro J. P. Ratts, Kênia Gonçalves Costa e Douglas da Silva Barbosa.. 305

Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá
Cristina dos Santos Ferreira 327

Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos
Georgina Helena Lima Nunes..... 343

Sobre os autores..... 361

APRESENTAÇÃO

No momento em que o debate sobre a democratização da educação brasileira ganha contornos mais abrangentes, o reconhecimento e o entendimento de questões antes secundarizadas são fortalecidos. Os esforços do Governo Lula para a implementação da Lei nº 10.639/03 – que contempla a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras – e o advento de políticas públicas voltadas para a promoção do acesso da população negra às universidades brasileiras demonstram as modificações em curso.

Não obstante esses avanços, há uma série de pontos ainda descobertos que precisam ser contemplados seja pela reflexão de especialistas da área, seja pela publicização dos resultados desses esforços. Nessa linha, em estreita relação com as políticas mencionadas, temos a realidade dos estudantes afro-brasileiros do ensino médio.

O lançamento de *Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vem ao encontro dessa demanda. Trata-se de um conjunto de artigos resultantes do Projeto de Pesquisa “Realidades de Estudantes Negros no Ensino Médio”, subdividido nas áreas: 1) Expectativas de inserção no mercado de trabalho para jovens negros e negras no Ensino Médio; 2) Afro-brasileiros e religiosidade no Ensino Médio; e 3) Educação formal e informal nas comunidades negras rurais.

Sob a organização das professoras Maria Lúcia de Santana Braga, Edileuza Penha de Souza e Ana Flávia Magalhães Pinto, esse rico material oferece aos leitores olhares diversos sobre espaços também distintos, na medida em que os textos respeitam ainda as diversidades regionais do país. Correspondendo ao nono volume da Coleção Educação para Todos, *Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola* concorre

para o adensamento do conhecimento crítico sobre a sociedade brasileira – uma das grandes preocupações do Ministério da Educação.

Com essa publicação, o Programa Diversidade na Universidade, apoiado também pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cumpre com um dos seus principais objetivos, a saber, o desenvolvimento de estudos, pesquisas e produtos para a formulação de uma política de inclusão social.

Estamos confiantes de que essa obra contribuirá para a consolidação da luta anti-racista no interior do Estado, na sociedade brasileira e em seu sistema educacional. Isso porque um Brasil democrático deve corresponder a um país que respeite a sua pluralidade e a sua diversidade.

Eliane Cavalleiro

Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional

INTRODUÇÃO

A promoção de estudos, pesquisas e materiais para a formulação de políticas de combate à discriminação étnico-racial na educação básica e no ensino superior e de inclusão social figura entre os objetivos primordiais do Programa Diversidade na Universidade, criado em 2002.

Esse empenho do governo federal, centrado na constituição de base conceitual, prevê diversas atividades, a exemplo de diagnósticos quantitativos e qualitativos sobre o cenário do acesso, da permanência e da conclusão na educação média e superior da população negra; de mapeamentos de estratégias e programas para promoção do acesso e permanência nos ensinos médio e superior; bem como, análises de programas, políticas, estratégias e práticas bem-sucedidas de combate à exclusão e à discriminação étnico-racial. Meta ambiciosa, em parte cumprida com o presente livro.

Durante o segundo semestre de 2004 e o primeiro semestre de 2005, um grupo de pesquisadores(as) selecionados(as) pela Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional foi a campo para realizar pesquisas sobre a população afro-brasileira no ensino médio nas cinco regiões do Brasil, com foco nos seguintes temas: 1) Expectativas de inserção no mercado de trabalho para jovens negros e negras no ensino médio; 2) Afro-brasileiros e religiosidade no ensino médio; e 3) Educação formal e informal nas comunidades negras rurais. Cada linha de pesquisa materializou-se em cinco trabalhos, totalizando quinze pesquisas. Os(as) pesquisadores(as) mapearam e sistematizaram dados quantitativos e qualitativos em pelo menos 45 escolas de todo o país. Antes de apresentar as reflexões oriundas das pesquisas, é interessante refletir sobre alguns aspectos relativos ao desenho e à capacidade de investimento das políticas sociais no Brasil, que contam anualmente com cerca de R\$ 200 bilhões para diferentes áreas. Esses valores indicam a existência de uma rede de proteção social que se iguala, em muitos aspectos, à de países com política social ativa

e constante. Por esse prisma, a política social brasileira pode ser considerada moderna, abrangente, descentralizada e diversificada.

Entretanto, no plano da efetividade, pode-se questionar o grau de impacto das políticas sociais de combate à extrema pobreza e à alarmante desigualdade étnico-racial. Ricardo Paes de Barros e Mirela de Carvalho destacam, em estudo publicado em 2003 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea),¹ dois aspectos primordiais que dificultam a agenda social: a) a má focalização dos programas sociais, pois parte significativa dos mesmos deixa de beneficiar os estratos originalmente previstos; e b) a falta de informação sobre a eficácia dos programas sociais, pois não há dados precisos sobre o seu impacto na população beneficiada.

Quanto à má focalização, os autores compreendem que os motivos podem ser encontrados tanto na distribuição inadequada dos recursos para os estados – que não contempla as necessidades e carências de cada região de forma proporcional – quanto no próprio desenho dos programas sociais que não beneficiam a população originalmente definida como foco da ação. Além disso, outro problema que acomete todos os governos é a ausência ainda de um cadastro nacional, com informações e dados fidedignos sobre a população-alvo, apesar dos avanços ocorridos na última década.

Em relação à falta de informação sobre a eficácia dos programas sociais, os sistemas de acompanhamento e avaliação do impacto dos programas e das políticas sociais no Brasil pecam por sua estrutura pouco consolidada.² Apesar do volume de recursos orçamentários previstos anualmente, não há condições suficientes para conhecer em que medida as políticas sociais estão de fato diminuindo a pobreza, com a geração de oportunidades e serviços para a população. Os autores destacam ainda a existência, em cada programa, de um grau interno de heterogeneidade que deve ser levado em conta, pois “a avaliação de impacto, ao identificar como o impacto varia de acordo com a natureza do benefício e do beneficiário, permite redesenhar programas e populações-alvo, de maneira a otimizar a eficácia do programa” (BARROS; CARVALHO, 2003:

1 Conferir Barros e Carvalho, *Desafios para a Política Social Brasileira*, Textos Para Discussão nº 985, IPEA, Rio de Janeiro, outubro de 2003.

2 Em conferência realizada em Xangai, maio de 2004, o Banco Mundial avaliou 70 projetos de desenvolvimento considerados modelos de combate à pobreza em vários lugares do mundo e chegou à conclusão que os motivos do êxito concentravam-se na existência de apoio político, transparência, flexibilidade necessária para adaptar-se a mudanças, participação popular na tomada de decisões e finalmente no controle e avaliação contínuos dos resultados.

p. 9).³Esse debate é apropriado para o propósito do presente livro, dado que tratamos aqui de apresentar diversos diagnósticos sobre a situação da população negra, sua presença ou ausência na educação formal, suas expectativas tanto entre os(as) jovens no mundo urbano quanto nas comunidades remanescentes de quilombos. A preocupação fundamental que norteou os estudos residiu no conhecimento desse campo complexo, necessário para a elaboração de políticas públicas de real e efetivo combate à exclusão pautada pelo racismo e pela discriminação racial, apoiadas em práticas inovadoras em diversos aspectos, institucionais, políticos, orçamentários, sociais ou gerenciais.

No caso da exclusão de caráter étnico-racial, foco primordial do Programa Diversidade na Universidade, o papel do acompanhamento, da avaliação e da elaboração de diagnósticos é fundamental, uma vez que a partir daí se torna possível estruturar políticas de inclusão social para o ensino médio e o ensino superior de afro-brasileiros. Cabe ainda ressaltar que o Programa Diversidade na Universidade é uma das primeiras ações afirmativas no âmbito do Governo Federal. Sua característica inovadora, que confere prioridade a jovens afro-brasileiros e indígenas, merece a atenção continuada dos(as) gestores(as) e apoiadores(as) na execução das metas e da avaliação dos resultados.

O livro se divide em três partes. A primeira, sob o título *Expectativas sobre a Inserção de Jovens Negros e Negras do Ensino Médio no Mercado de Trabalho*, gira em torno do variado quadro relativo às expectativas de inserção de jovens estudantes negros e negras do ensino médio no mercado de trabalho brasileiro – da perspectiva de todos(as) os(as) envolvidos(as) na escola, gestores(as), professores(as), estudantes e as comunidades. Os(As) pesquisadores(as) nortearam seu trabalho para a compreensão de como tais expectativas se delineiam e se articulam e que efeitos produzem nos diferentes atores e cenários dessa sociedade, em termos de classe social, raça/cor, gênero, idade e local. A pesquisa nas diferentes regiões brasileiras procurou, ainda, identificar práticas, métodos, materiais e experiências mais eficazes, os quais possam ser considerados na formulação de políticas abrangentes para a ampliação das possibilidades, de um lado, de acesso e permanência de qualidade de jovens negros e negras no ensino médio e, de outro, de inserção qualificada no mercado de trabalho, de modo a garantir-lhes, até mesmo, oportunidades concretas de

3 No âmbito acadêmico, há poucos pesquisadores dedicados à avaliação de políticas públicas. Marcus André Melo, em balanço realizado em 1999, cita apenas os estudos feitos pelo Núcleo de Políticas Públicas da Unicamp. Conferir Marcus André Melo (1999). “Estado, Governo e Políticas Públicas” In: MICELI, Sérgio (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995): Ciência Política*. São Paulo: Editora Sumaré: Anpocs: Brasília, DF: Capes.

mobilidade social ascendente, na medida em que possam participar ativamente como pessoas legítimas de uma sociedade diversificada na sua constituição.

Os(As) pesquisadores(as) consideraram ainda o número de alunos e alunas matriculados no ensino médio na região pesquisada, as taxas de evasão e conclusão de alunos e alunas, a elaboração de quadros demonstrativos, comparativos e cronológicos sobre a demanda e a oferta de ensino médio para alunos e alunas nos estados pesquisados, e observaram as relações interpessoais no cotidiano da escola.

Do ponto de vista social e econômico, foram selecionadas cinco capitais para a realização da pesquisa: Porto Velho (RO), Salvador (BA), Campo Grande (MS), Rio de Janeiro (RJ) e Curitiba (PR). Nessas localidades, cada pesquisador(a) definiu uma amostra composta por no mínimo três escolas de ensino médio.

Essa primeira parte é composta por cinco artigos. Inicia-se com texto de autoria de Rogério Diniz Junqueira, doutor em Sociologia das Instituições Políticas e Sociais e integrante da Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação da Secad/MEC. O artigo “Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares” introduz um conjunto de reflexões sobre as “condições de possibilidades” socioeducacionais e ocupacionais de jovens negros e negras, estudantes do ensino médio. Sublinha determinados aspectos relacionados à construção social das juventudes; às dinâmicas das relações étnico-raciais, de gênero, sexuais e de classe, e das produções de identidades/diferenças; e às disputas em torno do estabelecimento, da afirmação e do questionamento de velhas e novas hierarquias sociais.

O artigo “Jovens Afro-descendentes de Porto Velho – os caminhos para a auto-afirmação”, de Marco Antônio Domingues Teixeira, professor da Universidade Federal de Rondônia e doutor em Ciências Socioambientais, observa que os(as) jovens afro-descendentes de Porto Velho se situam majoritariamente em camadas sociais mais baixas, sobrevivendo com renda familiar média de até dois salários mínimos. O estudo identificou os principais aspectos de sua formação escolar no ensino médio e de suas perspectivas futuras, no tocante ao ingresso na universidade e, posterior ou concomitantemente, à sua inserção no mercado de trabalho. O autor

observa que os processos de exclusão social e educacional ainda são muito fortes na construção das relações e na formação dos(das) estudantes locais. A situação envolve de um currículo escolar que privilegia procedimentos embranquecedores até os elevados índices de violência que caracterizam as zonas periféricas, onde reside a maior parte da população negra. Para o pesquisador, as propostas de políticas positivas ou de ações afirmativas necessitam ser urgentemente implementadas, deixando de ser apenas um elenco de boas intenções de grupos de militância, organismos não governamentais e setores do governo que se vinculam às questões sociais, mas que pouco podem realizar diante da escassez de recursos.

O artigo “Sobressaltos na flor da idade: expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho em Salvador” é assinado por Maria Nazaré Mota de Lima, mestra em Educação, doutoranda em Lingüística e coordenadora adjunta do Ceafro – Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero. Maria Nazaré Lima analisa a situação do ensino médio, a partir das concepções de educadoras e estudantes de três escolas em Salvador. Segundo a pesquisadora, o estudo evidencia a existência de grandes expectativas dos/as jovens em relação à sua inserção no mercado de trabalho e seu ingresso em curso de nível superior, bem como dificuldades para atingir os seus intentos, ocasionadas pelo racismo – não identificado por eles/elas no espaço da escola, mas sim na sociedade, sobretudo, concretizado em barreiras no acesso ao mercado de trabalho. O texto indica, ainda, a necessidade de promoção de políticas públicas voltadas para jovens negros e negras, visando a reduzir o quadro de vulnerabilidades a que estão expostos, associadas a condições de acesso à educação e trabalho.

No artigo “Diversidade Étnico-racial e Educação escolar: uma leitura das práticas pedagógicas no ensino médio em Campo Grande (MS)”, Maria de Lourdes Silva – professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems) e mestre em Educação pela UFMS – destaca a importância da escolarização e o alcance das práticas pedagógicas no ensino médio para jovens de três escolas da rede estadual do município de Campo Grande (MS). Conforme a autora, a escolarização, a seu modo, tem contribuído na compreensão da diversidade étnico-racial e na identificação da possível superação das desigualdades raciais de que são vítimas alunas e alunos negros no mercado de trabalho.

A primeira parte do livro é finalizada com o artigo “Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras do ensino médio do Estado do Paraná no mercado de trabalho”, de Marcilene Garcia de Souza, mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e presidente do Instituto de Pesquisa da Afro-descendência (Ipad). A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas do estado do Paraná, em regiões com diferenças sociais e econômicas. A pesquisa preocupou-se em fazer um diagnóstico com base nas variáveis juventude, relação de gênero, cor e trabalho, a partir de dados coletados com trinta educadores(as) e cento e noventa alunos(as) matriculados(as) no terceiro ano do ensino médio regular em 2005. Dada a grande incidência de autodeclarados “pardos” na pesquisa e considerando a conjuntura estadual em que vários programas de ações afirmativas para negros (pretos e pardos) foram aprovados, a pesquisadora realizou uma segunda pesquisa de campo para compreender qual era o pertencimento racial dos autodeclarados “pardos” em relação às características das relações raciais no Paraná.

A segunda parte do livro, intitulada *Afro-brasileiros e Religiosidade no Ensino Médio*, congrega as análises realizadas sobre o significado dos universos religiosos de matrizes africanas no Brasil e sua relação com os(as) estudantes do ensino médio. Frequentemente, os estudos feitos consolidam – no âmbito da pesquisa/ensino – uma visão de maior valia das religiões ditas universais – hebraica, cristã e islâmica – e de menor valia das religiões de matrizes africanas – candomblés nagô, jeje e bantu – e afro-brasileiras – umbanda e quimbanda. Essa assimetria se dá em razão de as primeiras serem pesquisadas/ensinadas em consonância com seus respectivos complexos civilizatórios; já as religiões de matrizes africanas são pesquisadas/ensinadas desligadas de seu legado civilizatório. O conhecimento dessas matrizes torna-se indispensável para a compreensão global dos universos religiosos africanos, para uma ruptura epistemológica nas arquiteturas da pesquisa e do ensino e para a superação do modelo assimétrico, retroalimentador da visão de menor valia das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. Os aspectos destacados acima são tratados com mais detalhe no artigo de abertura da segunda parte: “O papel decisivo das pesquisas para o conhecimento dos valores afrodescendentes”, de Juarez Xavier, jornalista, mestre em Comunicação e Cultura (Prolam/USP) e doutor em Comunicação.

Em seguida, são apresentados os principais resultados das pesquisas realizadas nas localidades de Belém (PA), Maceió e União dos Palmares (AL),

Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS). Os(As) pesquisadores(as) também elegeram uma amostra de, no mínimo, três escolas de ensino médio, com foco na práxis do ensino religioso no cotidiano escolar e sua associação com os estereótipos existentes nesse ambiente; na relação comportamental entre os(as) estudantes do ensino médio diante da diversidade religiosa, a partir da presença das religiões de matrizes africanas nas regiões brasileiras. Também consideraram em suas análises o projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas, a contextualização dos conteúdos e os processos de ensino-aprendizagem; bem como as questões de gênero na práxis educativa, nas relações escolares e comunitárias.

Marilu Campelo, no artigo “Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação formal no Pará – os valores culturais afro-brasileiros chegam às salas de aula?”, aborda a diversidade religiosa nas escolas de Belém, tendo como foco principal as religiões afro-brasileiras. A doutora em Antropologia e professora da Universidade Federal do Pará, ao fazer um diagnóstico das opiniões e concepções de alunos(as), professores(as) e gestores(as) sobre a cultura e religiosidade afro-brasileiras, procura discutir o conhecimento sobre essas religiões no estado do Pará, e a identidade e cultura afro-brasileiras como nichos mantenedores dos valores civilizatórios africanos necessários à formação de uma identidade negra positivada.

No artigo “Os afro-brasileiros e o espaço escolar – por uma pedagogia do lúdico e do informal”, Rachel Rocha, antropóloga e professora da Universidade Federal de Alagoas, e Bruno Cavalcanti, mestre em Antropologia e também professor da Universidade Federal de Alagoas, discutem o contexto de recepção negativa aos elementos da religiosidade afro-brasileira em ambiente escolar e apontam sugestões para a superação dos impasses aí identificados. Tomando por base os resultados de pesquisa realizada em três escolas públicas de ensino médio de Alagoas, apontam as atividades extraclasse como espaço privilegiado para a introdução e a conscientização das discussões sobre o racismo e a intolerância religiosa e sugerem que, em atividades que se valem de uma dimensão lúdica e informal, podem-se encontrar elementos para formas pedagógicas adequadas à diluição de resistências culturalmente gestadas no território em questão.

Olga Cabrera, professora da Universidade Federal de Goiás, coordenadora do Programa de Cooperação Capes-Br/Espanha e diretora do Centro de Estudos do Caribe no Brasil (Cecab), no artigo “As Representações sobre as Religiões

Afro-brasileiras no Ensino Médio – Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO)”, destaca que a identidade entre o negro e sua cultura possibilita a discriminação e o racismo implícitos nas práticas e nas rejeições às religiões de matriz africana. Para autora, em Goiânia, percebe-se uma assimetria entre as religiões de matrizes africanas e as judaico-cristãs, favorecida pela omissão do Estado e da União na incorporação de conteúdos curriculares que levem ao resgate das culturas negras ou afro-brasileiras e à necessária conversão das escolas em centros construtores de novas sociabilidades nas comunidades dos bairros pobres. Os dados revelam a coincidência entre as condições econômico-sociais de pobreza, a imigração do Norte e do Nordeste e a presença de populações afro-brasileiras na região e, especialmente, nos bairros das cidades onde se encontram localizadas as escolas que serviram de base ao estudo sobre as religiões negras no ensino médio.

No quinto artigo dessa parte, “Matrizes religiosas afro-brasileiras e educação”, Julvan Moreira Oliveira, doutorando e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, analisa representações sobre a religiosidade afro-brasileira presentes no interior de escolas públicas de ensino médio da zona leste da cidade de São Paulo. Com uso de entrevistas qualitativas e quantitativas, o autor procurou perceber o perfil dos(as) alunos(as) presentes nessa rede de ensino e o seu conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, especificamente a umbanda e o candomblé. Para Julvan Oliveira, há uma urgente necessidade de criar-se na escola pública um espaço plural e respeitoso, por meio da formação dos(as) educadores(as), a fim de que esses(as) construam seus conteúdos a partir da fundamentação multicultural – marca especial das diversas expressões culturais da religiosidade humana que configuram distintas identidades grupais, regionais ou nacionais.

Gilberto Ferreira da Silva, doutor em Educação e professor do Curso de Pedagogia, e pesquisador do Centro Universitário La Salle/Canoas (Unilasalle), no artigo “Expressões de religiosidade de matriz africana no ensino médio: um estudo em escolas públicas no contexto de Porto Alegre (RS)”, destaca que o Rio Grande do Sul possui características marcantes no âmbito da diversidade cultural. Em grande parte, tais características sofreram uma acentuada intensificação pelos processos de imigração ocorridos no início do século XX. O autor apresenta resultados de pesquisa empírica sobre as informações relativas à percepção dos(as) estudantes quanto às manifestações de religiosidade de matriz africana, e faz recomendações e sugestões com o propósito de orientar

o processo de implementação de políticas públicas no âmbito da temática das relações raciais e da diversidade religiosa no ensino médio.

A última parte do livro, *Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais*, apresenta os resultados sobre a situação da educação formal e informal nas comunidades negras rurais, considerando as dimensões social, econômica, política e cultural no cotidiano das comunidades remanescentes de quilombos. Os objetivos que guiaram as quatro pesquisas realizadas sobre o tema se concentram no mapeamento da presença e/ou necessidade de escolas nas comunidades quilombolas; na formulação de conceitos e categorias pertencentes ao cotidiano das comunidades negras do meio rural brasileiro; no levantamento dos subsídios para a implementação de políticas público-educativas para essas comunidades; no reconhecimento dos valores comunitários expressos na tradição oral como fundamento da afirmação da identidade étnica; e na contribuição da cultura da comunidade no cotidiano da escola e da sala de aula.

As pesquisas orientaram-se pela abordagem das diferentes atividades das comunidades negras rurais; a compreensão de sua contribuição das comemorações religiosas; o saber que se condensa na cultura dessas comunidades; e a sua importância como instrumento de decifração dos pilares em que se assenta formação da cultura brasileira. É o que analisa Gloria Moura, doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no artigo de abertura dessa parte, “Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível”. A autora constata que o desenvolvimento do currículo invisível, de modo informal, marca fortemente a formação da identidade dos moradores das comunidades remanescentes de quilombos contemporâneos e leva à reflexão sobre as possibilidades de seu aproveitamento na escola. O currículo invisível é entendido como conjunto de valores, princípios de conduta e normas de convívio, ou seja, dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social.

Com essa orientação, os(as) pesquisadores(as) selecionaram os seguintes locais para a realização dos levantamentos: Cameté e Baíão (PA), Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás (GO), Diamantina e Serro (MG) e Gravataí (RS).

A pesquisadora e doutora em História Benedita Celeste Moraes Pinto, no artigo “Os Remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida”, traça um perfil histórico, cultural e educacional de três povoados negros rurais, remanescentes de quilombos, da região do Tocantins próxima ao Pará – norte da Amazônia –, sendo, dois, pequenos povoados, Mola e Tomásia, localizados no município de Cametá, e uma povoação maior, Umarizal, pertencente ao município de Baião. O objetivo foi apontar sugestões que possam subsidiar a elaboração de políticas públicas destinadas às realidades das comunidades negras rurais brasileiras, mediante a elaboração de currículos específicos voltados às escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombolas, onde seja possível incluir questões relativas tanto à história, formas de resistências, experiências culturais e atividades cotidianas de antigos quilombolas quanto à situação atual da vida dos habitantes dessas comunidades.

O artigo “Obstáculos e perspectivas dos kalungas no campo educacional” é assinado por Alesandro J. P. Ratts, doutor em Antropologia (USP), professor do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais e coordenador geral do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-descendentes da Universidade Federal de Goiás; Kênia Gonçalves Costa, mestre em Geografia (UFG); e Douglas da Silva Barbosa, graduando em Relações Públicas (UFG) e bolsista Pibic/CNPq. O objetivo foi pesquisar a conjuntura da educação formal e informal na comunidade negra rural dos Kalunga, situada nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás, considerando as dimensões social, espacial e cultural no cotidiano das localidades. Nesse artigo, foram selecionados os aspectos denominados de obstáculos e perspectivas no campo educacional, referentes àquela coletividade.

“Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras de Ausente, Baú e Quartel do Indaiá” é o artigo de autoria de Cristina dos Santos Ferreira, mestre em Educação e educadora da Associação Imagem Comunitária em Belo Horizonte (MG), que trata da educação formal e informal em três comunidades negras rurais de Minas Gerais, com ênfase na troca de saberes entre os integrantes dessas comunidades e em como os valores expressos na tradição oral estão sendo repassados entre as gerações. O trabalho aborda os “vissungos” e o grupo de Catopé de Milho Verde, parte da cultura de seus antepassados africanos que os integrantes dessas comunidades desejam preservar.

O artigo “Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos” é assinado pela pesquisadora Georgina Helena Lima Nunes. A doutora em Educação desenvolve reflexões resultantes da pesquisa realizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Manoel Barbosa, em Gravataí (RS). O objetivo do trabalho foi apreender os aspectos da educação formal e informal de comunidades negras rurais, procurando vislumbrar as especificidades dessas populações remanescentes de quilombos e sua relação com a sociedade.

No tocante às propostas de políticas de inclusão social de afro-brasileiros no ensino médio e superior, os resultados alcançados mostram diversos avanços em virtude da realização dos diagnósticos de aspectos da realidade dos(as) estudantes negro(as) do ensino médio, da avaliação e da reflexão sobre o cotidiano escolar como espaço para a promoção da igualdade racial, da avaliação e reflexão sobre possibilidades de implementação da Lei Federal nº 10.639/03. Ao mesmo tempo, ao reforçar a urgência de ações concretas, esse cenário insinua os caminhos a serem trilhados.

O livro *Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola* contribui para um novo momento na formulação de políticas de combate à discriminação étnico-racial na educação básica e no ensino superior.

Maria Lúcia de Santana Braga

Edileuza Penha de Souza

Ana Flávia Magalhães Pinto

(organizadoras)



Parte I

**EXPECTATIVAS SOBRE A INSERÇÃO
DE JOVENS NEGROS E NEGRAS DO
ENSINO MÉDIO NO MERCADO
DE TRABALHO**

EXPECTATIVAS SOBRE A INSERÇÃO DE JOVENS NEGROS E NEGRAS NO MERCADO DE TRABALHO: REFLEXÕES PRELIMINARES

Rogério Diniz Junqueira

O presente trabalho se propõe a percorrer, sem esgotar, um conjunto de reflexões sobre as *condições de possibilidades* socioeducacionais e ocupacionais de jovens negras e negros, estudantes do ensino médio. Ao fazê-lo, procura sublinhar determinados aspectos interrelacionados que concernem à construção social das juventudes, às dinâmicas das relações étnico-raciais, de gênero, sexuais e de classe, além das produções de identidades/diferenças e das disputas em torno do estabelecimento, da afirmação e do questionamento de velhas e novas hierarquias sociais.

São, todos esses, processos que, no campo da educação, costumam pressupor a instauração de inesgotáveis disputas em torno de diferentes concepções de sociedade, educação, escola, currículo, conteúdo, didática, avaliação, assim como em torno de distintas representações de homem, mulher, negro(a), branco(a), heterossexual, homossexual, jovem, adulto(a), bom(boa) aluno(a), trabalhador(a), trabalho de homem, trabalho de mulher e assim por diante. Ao mesmo tempo, no curso de tais disputas e embates, velhas e novas representações podem circular, se articularem, se modificarem, convergirem etc., ao lado da elaboração e do cultivo de diferentes expectativas (escolares, profissionais e afetivas) em torno dos diversos sujeitos e campos envolvidos, produzindo os mais diferentes e surpreendentes efeitos, individual ou coletivamente.

São fenômenos que envolvem, direta e indiretamente, vários campos sociais na estruturação e na disputa por distintos tipos de capital, posições, afetos e possibilidades de (re)definição de critérios de visão e de classificação do mundo social. No entanto, é inegável que a escola constitui, também nesse caso, um espaço privilegiado para sua manifestação, observação e intervenção. Afinal,

as representações sociais que ali circulam, com suas proposições, imposições e proibições, adquirem sentidos e produzem “efeitos de verdade”, nos processos de *fabricação de sujeitos*, construção e legitimação de determinados saberes, subjetividades e distâncias sociais. Sem mencionar que as “grandes enunciações”, nas quais tais representações se tecem, interpelam todos os indivíduos e grupos sociais, independentemente de eles estarem ou não nos espaços de educação formal.

Escola e heteronormatividade

No âmbito dos esforços voltados a promover pesquisas com vistas à formulação de políticas públicas na área da educação de jovens que tenham como meta a promoção da igualdade e a valorização da diversidade, é preciso que as reflexões e análises se produzam a partir de patamares suficientemente críticos e que, portanto, contrariem todas aquelas representações teóricas tradicionais que insistem em ressaltar ou limitar-se a um suposto papel redentor da escola. Com efeito, é preciso antes reter que o sistema educacional brasileiro, historicamente, tem sido um importante bastião na produção e reprodução social e cultural desta sociedade, precisamente naquilo que a caracteriza enquanto uma sociedade autoritária (CHAUÍ, 1987), naquilo que ela tem de desigual, opressivamente hierarquizada, preconceituosa e discriminatória. Isso, no que se refere quer a aspectos socioeconômicos, quer às dimensões étnico-raciais, de gênero, de orientação afetivo-sexual, entre outras.

No entanto, mesmo admitindo que a escola brasileira possa, pelo menos em parte, assumir um papel transformador, é preciso, primeiro, identificar e analisar as tramas nas quais se enreda e os limites com os quais lida a inteira estrutura escolar (dos formuladores de políticas educacionais, aos gestores, professores, estudantes e suas comunidades) no sentido de promover uma ação radicalmente inovadora. Do contrário, seria pura mistificação. Afinal, os indivíduos que investem cegamente suas energias em uma ação pedagógica, “por si só e naturalmente redentora”, sem considerar os vínculos e os compromissos históricos dessa escola na reprodução social e cultural, acabam por colocar suas crenças a serviço do *status quo*, pois a ordem vigente deve ao mito da educação redentora parte importante do seu poder de reprodução social, política, cultural, econômica, étnico-racial, de gênero e afetivo-sexual.

O papel dessa escola enquanto instrumento de reprodução e de opressão de classe tem sido objeto de inúmeras reflexões. Alguns dos limites desses estudos se devem ao fato de que boa parte deles fundamentam-se em suposições objetivistas/essencialistas do conceito de classe, sem levar em conta que a constituição sócio-histórica desse conceito encontra uma série de especificidades e passa por outras categorias igualmente importantes e complexas, com as quais se articula e produz seus efeitos de dominação (BOURDIEU, 1984,1987, 1992 e 1998). Nesse sentido, antes de mais nada, é indispensável reter o quanto, no Brasil, a raça é, em muitos aspectos, elemento constitutivo das clivagens que se apresentam para muitos como sendo simplesmente “de classe”. Como exemplo, vale lembrar que as dinâmicas de “embranquecimento” enredam-se nesse processo em que se imbricam e se “con-fundem” classe e raça (FERNANDES; BASTIDE, 1959; HASENBALG, 1979; DEGLER, 1991; PEREIRA, 2001; FIGUEIREDO, 2002). Dito isso, não se pode esquecer e deixar de se interrogar sobre o papel que a escola cumpre aqui na construção dessas clivagens e dessas (con)fusões.¹

Assim, é preciso enfatizar que o campo escolar brasileiro, juntamente com outros, tem sido um formidável espaço de estruturação de um padrão de relações sociais centrado na heteronormatividade (ao dar ênfase a concepções adultocêntricas, estabelecer como norma o branco, masculino, heterossexual e reconhecer determinadas habilidades físicas e psicocognitivas). Ali, na medida em que se articulam e se ajudam a construir e legitimar quadros representacionais estereotipantes e desumanizantes vinculados à heteronorma, contribui-se para a preservação e atualização de modelos de interação hierarquizados e excludentes, especialmente em relação a negros, mulheres, homossexuais e pessoas com deficiência física (ROSEMBERG, 1998; LIMA; ROMÃO; SILVA, 1998, 1999a, 1999b; MUNANGA, 2005; CAVALLEIRO, 2000, 2001; NEVES, 2002; OLTRAMARI, 2002; LOURO, 2004; BRITZMAN, 1996; RIBEIRO, 1999, 2000; ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004; AQUINO, 1998). Em poucas palavras: a escola brasileira tem se constituído um importante espaço de reprodução e ampliação do racismo, do sexismo e da homofobia.

Edson Lopes Cardoso (2000), no caso específico da questão racial, observa que “a escola é branca não porque a maioria dos negros está fora dela”, mas por existir “a partir de um ponto de vista branco”. Ou seja, sem valorizar

¹ É preciso cuidar para que, no curso das análises, os conceitos de raça, etnia, cultura, gênero, orientação sexual e classe não recebam tratamento objetivista, fundado em mistificações essencialistas ou essencializantes, tão em voga ultimamente.

a diversidade étnico-racial, ela privilegia um único componente, o branco, reificando, sufocando e anulando os demais. E isso não se dá separadamente da valorização do componente masculino e heterossexual, uma vez que, conforme aquilata Deborah Britzman (2004), os processos de racialização e de sexuação (*engenderment*) costumam se enredar de maneira inextricável, fazendo com que a hegemonia heteronormativa apresente um caráter dinâmico e múltiplo de articulação, de grande abrangência e alta capacidade de atualização e sobrevivência.² Assim, classe, raça, cor, gênero e orientação sexual articulam-se de maneira complexa, variada e inseparável no interior do campo escolar e nas relações desse com outros campos sociais, produzindo padrões opressivos, dinâmicos e sofisticados. A escola configura-se num cenário privilegiado onde racismo, sexismo e homofobia (entre outros) se nutrem uns aos outros, contribuindo para preservar, (re)produzir e atualizar determinadas relações de poder, seus efeitos e suas possibilidades de imposição de “verdades”.

A escola brasileira, mais especificamente no tocante às relações étnico-raciais, além de ainda não se encontrar à altura dos desafios postos pela luta contra o racismo, o sexismo, a homofobia e a discriminação, tem se revelado um pólo de expulsão de crianças e jovens negros/as. Como mostrou uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, quando não evade, o estudante negro é o mais reprovado, frequenta os piores cursos e tende a ser empurrado para escolas menos equipadas, com piores recursos pedagógicos e turnos mais curtos (SILVEIRA, 2000).

Juventudes

Ao se falar de jovens, alvo por excelência das políticas educacionais, é preciso antes reter que a juventude, longe de qualquer abordagem essencialista, constitui-se enquanto construção social, com enormes variações socioculturais, e não pode ser meramente vista ou tratada como um único grupo social, homogêneo e universal. Até mesmo no interior de uma mesma sociedade, sob a suposta identidade social de todos os incluídos em um mesmo arco etário, agrupam-se sujeitos e situações que podem ter em comum tão-somente a idade. Quanto terão em comum uma jovem negra, na terceira gravidez, que, com seus irmãos menores, amalha fundos

² A hegemonia é um processo que não existe passivamente como forma de dominação: ao contrário, toda hegemonia requer contínua renovação, recriação, defesa e modificação (WILLIAMS, 1979, p. 115).

como saltimbanco nos semáforos, em São Luís, e um outro coetâneo seu, paulistano, branco, filho único, de classe média alta, estudante de medicina em uma universidade privada e que sempre viveu com generosas mesadas dos pais? Fenômenos como a masculinização da violência, a feminização da pobreza, o estreitamento da infância, a entrada prematura na vida adulta e a dilatação da juventude fornecem, entre outros, mais do que meros indícios da complexidade desse cenário.

Como observa Enrique Martin Criado (1998), a idade não pode ser ingenuamente tomada como uma variável independente. Existem *juventudes* diversas, as quais, no âmbito da escola, do trabalho, do lazer, dos afetos, da vida, lidam com diferentes dinâmicas sociais para constituição e apropriação das mais variadas espécies de capital social. Diante das mais distintas posições sociais ocupadas por sujeitos simplesmente tidos como “jovens”, existem juventudes diversas que, em seus mais diferentes e por vezes distantes mundos sociais, valem-se de distintas estratégias de reprodução social e produção de sentido, segundo as mais diversas condições sociais de existência, materiais e simbólicas. Grupos etários são construções sociais, dinâmicas e complexas, que se constituem e são constituídas, multifariamente, em articulação com outras importantes variáveis tão ou mais complexas e, como elas, também socialmente construídas, tais como, classe social, cor, raça, etnia, gênero, orientação sexual etc. (PARKER, 1999; CARMO, 2001; ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004). Toda e qualquer pesquisa voltada a fornecer subsídios para políticas públicas para as juventudes deve ter isso sempre como base.

Deste modo, pensar e atuar por uma escola não apenas anticlassista, mas também anti-racista, anti-sexista, não homofóbica e atenta tanto às intrincadas e múltiplas dinâmicas de produção social de diversas juventudes, quanto às suas necessidades, angústias, possibilidades, desejos e sonhos, é introduzir ali uma série de vetores de altíssima capacidade transformadora. Aí sim, a escola poderá deixar de cumprir unicamente seu papel primordial na preservação dos interesses e das posições historicamente hegemônicas, passando a ser, inclusive (ou, no melhor dos casos, sobretudo), um eficaz instrumento pela democratização da sociedade, na formação de cidadãos dotados de auto-estima, que gozem de confiança das suas e das outras comunidades, que valorizem e que lutem pelo reconhecimento e pela promoção de todas as diversidades que compõem o mosaico da nacionalidade brasileira.

Compreender essa realidade para transformar essa escola é uma de nossas mais urgentes tarefas. Introduzir discussões desmistificadoras e fazer que conquistem cada vez maior espaço práticas radicalmente inovadoras acerca da questão racial, de gênero e da orientação sexual, desde o mais prosaico cotidiano escolar até as formulações mais amplas das diretrizes educacionais, é um enorme passo para alcançar tal objetivo.

Raça e gênero: estratégias educacionais, expectativas escolares e profissionais

Marcio Pochmann (2004) lembra que muitos jovens brasileiros, sobretudo os de menor renda familiar, só chegam à condição de estudante apenas quando trabalham. Estudar sem trabalhar representa uma possibilidade quase que exclusiva dos jovens pertencentes às classes média e alta. “De cada dez jovens de famílias com renda média e alta, nove estudam. No caso dos jovens pertencentes a famílias de baixa renda, somente quatro estudam, sendo três fora da série correspondente à faixa etária”. Números que podem apresentar outra dramática situação se se levar em conta a variável “cor” ou “raça” desses mesmos jovens, já que negros e negras constituem os contingentes que tanto são mais levados a evadir, quanto a trabalhar prematuramente, dadas as maiores dificuldades para a manutenção e a reprodução enfrentadas pelas famílias negras (DIEESE, 2001, p. 131). Sem encontrar meios para elevar a escolaridade de jovens negros (preferivelmente fazendo-os adiar o seu re-ingresso no mundo do trabalho), eles continuarão a ingressar cedo demais no mercado de trabalho, com baixa escolaridade e mais baixa remuneração, enquanto que os contingentes racialmente dominantes continuarão a ingressar mais tarde nesse mercado, com maior escolaridade, supostamente melhor preparados para ocupar postos melhor remunerados e de maior prestígio.

Muitos estudos sobre evasão escolar mostram que uma quantidade significativa de jovens que abandonam a escola atrás de trabalho não retorna para os bancos dela, mesmo quando não encontra ocupação (GOMES, 1997). É preciso estudar em que medida a visão de mundo da escola e as expectativas aí construídas conflitam com a vida desses jovens de modo a também contribuir para o agravamento desse quadro. É perfeitamente hipotetizável que tais expectativas mantenham relação com o grau de valorização ou de desvalorização da diversidade racial por parte de cada um dos atores e estruturas que compõem o campo escolar. No entanto, isso também merece maiores indagações e aprofundamentos.

É de todo modo fundamental reter que a permanência da criança e do/a jovem negro/a na escola não depende exclusivamente da possibilidade de renda, pois as razões para as menores taxas de escolaridade e as mais baixas remunerações dos negros não são apenas estruturais, próprias do sistema capitalista em geral. A discriminação racial cumpre aí um papel decisivo. Importante notar que, como mostram os estudos do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), no Brasil, a melhoria dos níveis médios de escolarização e, portanto, a diminuição na desigualdade do acesso à educação não tem servido para diminuir a distância entre brancos e negros em termos de escolaridade, pois este diferencial de 2,3 anos permanece praticamente inalterado há mais de 70 anos (HENRIQUES, 2001).

Ao lado disso, diferenças de ordem qualitativa podem revelar-se ainda mais discriminatórias. Isto porque, além de outras coisas, desigualdades curriculares vêm progressivamente acirrando-se, por meio da escolha de cursos que norteiam e limitam trajetórias escolares e formativas, em função do valor que lhes é atribuído e pela composição dos seus públicos preferenciais, em termos sociais, raciais e de gênero. Não é um acaso que grandes contingentes negros orientam suas estratégias escolares em direção a cursos profissionalizantes, noturnos e, nas universidades, dirigem-se majoritariamente para cursos de História, Geografia e Letras.³

É imprescindível investigar mais detidamente as diferenças nas estratégias escolares adotadas, pois constituem-se elementos centrais das estratégias de reprodução social dos indivíduos, afetando inclusive outras estratégias adotadas por eles (inclusive, as matrimônios e aquelas relativas ao encurtamento da prole) (SILVA, 1987, 1988; BERQUÓ, 1988; PETRUCCELLI, 2001; TELLES, 2003). Isto se deve, principalmente, ao peso que o componente cultural vem adquirindo no cômputo do volume total de capital social acumulado ou dispersado por cada agente social. Assim, atendo-se ao campo escolar, sem desconsiderar as diferenças de ordem quantitativa, as diferenças qualitativas precisam ser devidamente estudadas, verificando-se os efeitos produzidos pelo conjunto das expectativas dos agentes sociais envolvidos no processo educativo, especialmente no que tange à inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho.

3 Segundo dados do INEP, obtidos a partir do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o curso que tem maior índice de participação de negros é o de História, com 8,5% do total de estudantes. Em seguida vêm Geografia (6,5%) e Letras (5,6%). A menor taxa: Odontologia (0,8%).

Muitos autores, dentre eles Boaventura de Sousa Santos, notaram que, nas instituições escolares freqüentadas por uma certa clientela em relação à qual se cultivam expectativas de que venha compor quadros da elite dominante, as práticas pedagógicas empreendidas são dominadas por representações *voluntaristas*. Enquanto isso, nas escolas dos setores subalternos, onde tais expectativas parecem inexistir, haveria o predomínio de representações *fatalistas* (SANTOS, 2003). Agora, no caso brasileiro, é preciso investigar mais detidamente, primeiro, como isso se verifica conforme as diferenças de cor/raça e gênero e, em segundo lugar, que efeitos isso tem produzido, mais especificamente, no alunado negro, quanto aos seus rendimentos (ROSEMBERG, 1987, p. 19-23), suas estratégias escolares, suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e sua participação no inteiro espaço social enquanto cidadão.

Racismo, sexismo e mercado de trabalho

O racismo brasileiro, historicamente falando, serve como base legitimadora e fornece interpretações naturalizantes acerca de uma ordem social forjada ao longo de um passado escravista, que, no presente, insiste em privilegiar certos setores étnico-raciais e, de forma sistemática e múltipla, discriminar, excluir, segregar e oprimir os demais. Os mecanismos discriminatórios gerados e aperfeiçoados ao longo desse processo passam inclusive (e principalmente) pela escola, fazendo com que negros e negras tenham menor ou pior acesso à educação formal, adotem estratégias escolares subalternizantes e venham a ocupar postos mais precários e de menor prestígio no mercado de trabalho.

É sobejamente sabido que importantes vetores discriminatórios operam no mundo do trabalho contra mulheres e, pior ainda, contra pessoas identificadas como negras. E, apesar dos poucos estudos realizados em relação a minorias sexuais e relações de trabalho no Brasil, pode-se afirmar que, em muitos espaços sociais, sorte muito melhor não cabe a pessoas cuja afetividade é homoeroticamente orientada. Todavia, tudo leva mais do que simplesmente a crer que negros e negras estejam em maior desvantagem, afinal, eles têm podido apresentar pouco progresso na conquista de profissões de maior prestígio e no estabelecimento de seus próprios negócios. Fartas estatísticas demonstram que, além de preteridos no momento de ocupar postos de trabalho de melhor qualidade, *status* e realização profissional, os negros também enfrentam piores condições de trabalho, com menor estabilidade, jornadas de trabalho mais extensas e, conseqüentemente, maiores riscos de acidentes (DIEESE, 2001, p.

140; INSPIR, 1999). Pessoas negras permanecem concentradas principalmente em atividades manuais, que requerem pouca ou nenhuma qualificação profissional (além de serem altamente desqualificantes como atividades) e pouca ou nenhuma escolaridade. Mas não pára aí. É, enfim, notório que, mesmo quando se encontram em igualdade de condições em termos de anos de escolaridade, negros e brancos possuem rendimentos diferentes. Isso se verifica também na relação entre homens e mulheres, mas a balança, mais uma vez, pende mais favoravelmente para os indivíduos brancos, independentemente do gênero a que eles pertençam (PAIXÃO, 2003).

A maior necessidade da população negra em participar do mercado de trabalho é responsável por uma mobilização para o trabalho maior entre ela do que a verificada entre outros contingentes não negros. No entanto, isso não lhe comporta necessariamente melhores êxitos, uma vez que os negros (sobretudo as negras) são os mais atingidos pelo desemprego, além de lidar com maior número de situações caracterizadas como de maior “risco de desemprego” (DIEESE, 2001, pp. 130, 140).⁴ É preciso interrogar-se sobre em que medida tal cenário e as percepções que dele se têm apresentam correlações com o conjunto das representações sociais, com o quadro das expectativas de cada um dos agentes do campo escolar, com a configuração identitária e a auto-estima de estudantes negros e negras e, enfim, com o delineamento de estratégias educacionais e de trajetórias no mercado de trabalho percebidas como “naturais”, possíveis ou improváveis.

Em suma, não se pode atribuir a desfavorável inserção do negro e sobretudo da negra no mercado de trabalho a causas unicamente de ordem estrutural. De um lado, verifica-se entre os negros ausência ou precariedade de redes pessoais de solidariedade (muitas delas inicialmente tramadas no convívio escolar) que garantam ou facilitem o acesso a melhores oportunidades de emprego (em um país onde, com frequência, ter “conhecidos” e “amigos” ainda demonstra ser fundamental). Por outro lado, o que parece mais contar são os freqüentemente sutis, mas sempre poderosos, mecanismos racialmente discriminatórios, que resultam na sub-remuneração e na subutilização da mão-de-obra negra, masculina ou feminina, qualificada ou não (HERINGER, 2002). A seletividade dos trabalhadores por raça/cor e gênero, presente em todo o país, apresenta distinções regionais significativas e que precisam ser levadas em consideração ao longo de investigações que tenham como meta

⁴ A noção de “risco de desemprego” é geralmente empregada pelo IBGE.

o fornecimento de subsídios para a formulação de políticas públicas mais abrangentes (DIEESE, 2001; IBGE, 2004).

Dito isto, é imprescindível chamar atenção para as pesquisas que apontam que as taxas de escolarização não são sempre e necessariamente um antídoto contra a discriminação racial e de gênero no mundo do trabalho. Por exemplo, para ocupar um mesmo cargo ou alcançar um nível salarial “de branco”, a pessoa negra brasileira precisa estudar pelo menos quatro anos a mais e ser, portanto, melhor titulada do que seu concorrente não negro. Em outras palavras: essa igualdade duramente conquistada no plano do trabalho é resultado de imensos esforços empreendidos pelo negro na esfera educacional (CARNEIRO, 2000, 2001, 2002).

Outro exemplo bastante eloqüente: pessoas negras lidam com taxas de desemprego maiores do que as não-negras, mesmo quando apresentam idêntica escolaridade. Isso desmente os que procuram escamotear a segregação no mercado de trabalho atribuindo-a às diferenças de escolaridade entre negros e não-negros. Tal artifício é uma reproposição em novos termos de um velho, porém ainda muito presente, conjunto de representações produtoras de enunciações que alardeavam suposições acerca da incapacidade ou dificuldade dos negros em adequarem-se às necessidades da estrutura produtiva. É preciso investigar como velhas e novas representações sociais relativas a esse universo de crenças sobrevive e que efeitos produz, no interior da escola, em termos de expectativas, práticas pedagógicas e estratégias discriminatórias em relação ao jovem estudante negro.

É notoriamente crescente o interesse das mulheres em se colocar profissionalmente. E são muitos os fatores que contribuíram para que, ao longo das últimas décadas do século XX, a taxa de participação feminina no mercado de trabalho aumentasse sensivelmente, chegando a 44% da População Economicamente Ativa (PEA). Dentre tais fatores, destacam-se o desejo pessoal de realização, a necessidade de compor renda familiar ou a obrigação de assumir a responsabilidade total da família, pelo desemprego ou ausência dos pais ou do cônjuge, e o crescimento do número de famílias chefiadas por mulheres. Porém, esse interesse e empenho feminino (inclusive na esfera educacional) não se traduzem necessariamente em maiores oportunidades para se obter uma colocação.

A população feminina brasileira vem freqüentando a escola por mais tempo do que a masculina, sobretudo no ensino fundamental e médio, e a sua parcela branca apresenta ingresso expressivo no nível superior. Porém, esse ganho na instrução não tem correspondido a melhores oportunidades de inserção ou de melhores rendimentos no mercado de trabalho (DIEESE, 2001, pp. 104-105, 110, 126). Mesmo no caso das mulheres com curso superior, a remuneração fica entre 25 e 35% abaixo da dos homens com mesma escolaridade. Além disso, a proporção de mulheres desempregadas é sempre superior, apesar de ainda serem elas minoria no mercado de trabalho formal. O “risco de desocupação” afeta mais significativamente mulheres com nível de escolaridade intermediário, cujas taxas de desemprego nos anos 90 praticamente dobraram em relação às altamente escolarizadas (GUIMARÃES, 2001).

Mas há algo mais. A “segmentação ou a segregação dos mercados de trabalho” baseada no gênero é responsável pela concentração das mulheres em determinados setores de atividades, em função das características atribuídas a elas, segundo uma configuração identitária feminina predominante em certo período em cada sociedade (YANNOULAS, 2002). Assim, não surpreende que as ocupações femininas tenham vínculos estreitos com as funções de reprodução social e cultural ligadas ao universo doméstico, em atividades não remuneradas relativas à reprodução material e simbólica das outras pessoas, ou seja, alimentação, educação das crianças, assistência aos idosos, cuidados de higiene etc. Com efeito, de um lado, as estatísticas oficiais dão-nos conta da ampla diversificação na participação atual das mulheres no mercado de trabalho, uma vez que elas começam a conquistar espaços tradicionalmente masculinos, embora a maioria continue a ocupar posições no setor informal (DIEESE, 2003a, 2003b). De outro lado, quando se cruzam as variáveis de gênero e de cor, vê-se logo que as mulheres negras continuam confinadas principalmente no emprego doméstico – o segundo em importância na ocupação feminina, em geral, e o primeiro entre as trabalhadoras negras (DIEESE, 2001, p. 113.).⁵ A partir, então, do emprego doméstico, conforme as naturalizantes representações veiculadas em muitos materiais didáticos e nos discursos midiáticos, essas mulheres desdobram-se “felizes” para servir o melhor possível às famílias brancas (ARAÚJO, 2000; LIMA, 1998; SODRÉ, 1999; SILVA, 1995, 2001; ALMEIDA, 1985; NEGRÃO, 1987; FARIA, 1989), ao mesmo tempo em que, de um lado, ficam praticamente impedidas de acompanhar mais de perto as suas e, de outro, contribuem para que as proles daquelas famílias

⁵ Segundo dados do IBGE (2001), 40% das mulheres negras e 15% das brancas são empregadas domésticas.

recebam melhor formação e socialização para o trabalho (FERNANDES, 1978; BASTOS, 1987). Têm, assim, um emprego que apresenta os menores rendimentos dentre as ocupações precárias, os menores níveis de vínculo formal e, não raro, jornadas de trabalho irregulares, efetuadas em más condições. Imprescindível reter ainda que, em qualquer nível do mercado de trabalho, dispositivos seletivos como os da “boa aparência” preservam desigualdades e privilégios entre mulheres brancas e negras (CARNEIRO, 2003). É preciso estudar o papel cumprido pela escola, direta e indiretamente, em cada instância desses processos.

No que se refere a salários (formidável índice de valorização de alguém em uma sociedade), o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e de Estudos Sócio-Econômicos) confirma: no Brasil, duas negras e meia equivalem a um homem branco (DIEESE, 2001a, 2002). Mulheres negras recebem 55% menos do que mulheres não negras e apresentam maiores taxas de desemprego, e 60% das famílias chefiadas por mulheres afrodescendentes têm renda inferior a um salário mínimo (ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS, 2001, pp. 16-18). A hierarquia salarial fica então estabelecida: no topo o homem branco, seguido pela mulher branca, depois vem o homem negro e, por fim, a mulher negra.

É importante frisar, ainda, que a distância salarial entre os gêneros e as raças explica-se, sobretudo, pela discriminação e não se verifica em função das capacidades produtivas. Uma vez que, a partir de cada um dos contingentes raciais, as mulheres apresentam maiores níveis de escolaridade, a especialização delas em determinados tipos de profissões e ocupações consideradas femininas (e que, não por acaso, são as de mais baixos níveis salariais) só se explica em função de um deslocamento (na discriminação) do número de anos de escolaridade para o *tipo* de escolaridade (YANNOULAS, 2002, pp. 16-17). Tais mecanismos discriminatórios (que por sua sutileza são chamados de “barreiras ou tetos de cristal”) limitam as possibilidades de formação profissional das mulheres nos mercados de trabalho e, por conseguinte, impedem a livre construção de trajetórias baseadas nas necessidades, nas competências e nos desejos dessas mulheres. Este processo, que também alcança os homossexuais,⁶ atinge fortemente as mulheres negras, as quais, situadas no lado mais fraco de duas hierarquias, vêem ao racismo somar-se outros mecanismos de segregação,

⁶ É oportuno interrogar-se acerca dos efeitos que tal processo produz especialmente na configuração de possibilidades e trajetórias profissionais de homossexuais negros e negras.

constituindo o cenário de aguda dificuldade em que vive a maioria das mulheres negras (BENTO, 2000, p. 16).

Transformações sociais: novas interrogações

As transformações no mundo do trabalho apontam para um quadro em que antigas defasagens entre homens e mulheres, entre brancos e negros vêm se somar à criação de novos mecanismos de desigualdade. A flexibilização/precarização desses mercados, o cancelamento de postos de trabalho, o crescimento dos desempregos estrutural e tecnológico e o surgimento de novas ocupações e vocações empresariais afetam diferentemente esses contingentes (FIG/CIDA, 2000; CAPELLIN; DELGADO; SOARES, 2000). Também aí é preciso analisar que efeitos tais processos de transformação têm surtido na construção das expectativas dos agentes do campo escolar e como estas últimas têm servido para legitimar e acirrar o quadro de opressão social, racial e de gênero nesta sociedade.

Assim, diante de um quadro de notáveis níveis de desigualdades quantitativas e qualitativas de escolarização, de oportunidades e de remuneração, não é surpreendente que jovens e adultos brancos, seguidos por jovens e adultas brancas, tenham uma vantagem significativa em termos de mobilidade sócio-ocupacional ascendente.

É preciso então estudar sempre mais profundamente o papel que a escola, seus agentes, suas clientelas e os que a rodeiam cumprem no sentido de reproduzir ou, em certa medida, transformar essa realidade social. Nesse sentido, é fundamental debruçar-se sobre representações, práticas e expectativas que instituições e atores sociais constroem cotidianamente quanto à atual ou à possível futura inserção de jovens estudantes negros e negras no mundo do trabalho.

Quais são ou podem ser ou como podem se redefinir e se distinguir as expectativas de cada um dos atores e das atrizes presentes no campo escolar quanto à permanência na escola e as possibilidades de inserção no trabalho do/a jovem negro/a no Brasil? Que nexos podem ser estabelecidos entre o quadro de expectativas e a percepção dos mecanismos de discriminação direta, indireta e de auto-discriminação a que estão submetidos jovens negros e sobretudo as negras?

Pode-se hipotetizar que a promoção de maior igualdade racial e de gênero deve encontrar correspondência no mundo da escola, se esse estiver sintonizados com a luta contra as desigualdades, pela construção de uma ordem social mais justa, pluralista, menos hierarquizada, com suas diversidades reconhecidas e valorizadas. Em que medida isso ocorre e diante de quais dificuldades?

Em que medida a manifestação ostensiva de expectativas positivas em relação a jovens estudantes negros e negras podem ser um importante antídoto contra o racismo e a discriminação racial ou pode constituir-se em elemento efetivo na edificação de uma maior auto-estima nos atores pertencentes a setores histórica e sistematicamente discriminados?

Que efeitos tais expectativas produzem no rendimento escolar e nas possibilidades de inserção desse/a aluno/a no mundo do trabalho e na integração dele(a) nas demais esferas da vida social? Em que medida o ingresso prematuro de jovens negros/as nos mercados de trabalho tem a ver com as expectativas cultivadas pelos seus professores/as em relação a eles(as)?

Como tais esforços podem produzir estratégias simultâneas e coordenadas para aumentar o recrutamento e a permanência de jovens negros e negras em todos os níveis educacionais e, ao mesmo tempo, proporcionar um melhor aproveitamento destes/as alunos/as ao longo de seus cursos? Que estratégias podem ser estas?

Em que medida tais expectativas são produzidas ou se articulam com currículos existentes, conteúdos programáticos, abordagens didáticas, linguagens, estigmas, estereótipos e velhas e novas ambiências escolares e comunitárias? Em que medida elas podem contribuir ou produzir ulteriores obstáculos em um processo de “presentificação” de uma estrutura escolar que, até hoje (e especialmente hoje), apresenta-se como promotora de modelos e valores de mercado teor eurocêntrico e, de todo modo, distantes da realidade social vivida pela maioria dos jovens negros e negras das cidades brasileiras?

Quanto dessas expectativas dos profissionais da educação são ainda tributárias de um quadro representacional que associa o corpo da mulher (e portanto das alunas) sobretudo à maternidade e à domesticidade e o corpo da negra a uma certa agressiva sensualidade? Tais expectativas surtem que efeitos na orientação profissional das alunas em geral e das negras em particular?

Educar para o mercado?

Na perspectiva de se formar cidadãos, é preciso desmistificar todo discurso e prática educacional orientado predominantemente pela valorização da “formação para o mercado”, sob pena de se continuar a nutrir diversas lógicas de opressão e de segregação, sobretudo a racial. O “mercado” é apenas uma das porções importantes de uma sociedade, e, não raro, ao se referirem a ele, muitos entendem uma série muito limitada e circunscrita de interesses e posições, que, embora dinâmicos, não são os mesmos em uma sociedade no seu complexo. Como ressaltava Milton Santos, ao contrário do que apregoam alguns, a figura do cidadão não se encerra na do consumidor e tampouco na do eleitor. Estes últimos podem existir sem que o primeiro tenha lugar (SANTOS, 1987). Sem realizar inteiramente suas potencialidades como participante ativo e dinâmico de uma comunidade, o ator social tem sua individualidade limitada e fica com possibilidades reduzidas de estabelecer encontros interpessoais diretos, livres e enriquecedores. Tal estado de alienação social, especialmente em um contexto como o brasileiro, relaciona-se fortemente com a produção de representações, sentidos e práticas sociais marcadas pelo racismo, preconceito e discriminação.

O combate contra o racismo e as diferentes formas de discriminação requer uma luta pela conquista de cidadania plena, igualitária, libertária, participativa e constantemente renovada. Neste sentido, entre outras coisas, é fundamental reter que a escola deve cumprir seu papel articulador na conquista e na garantia dos direitos à educação e ao trabalho, contribuindo de maneira decisiva para assegurar a todo cidadão uma inserção digna e participativa no mundo social. Uma educação de qualidade, libertária e, portanto, pluralista. Uma educação para a vida, nas suas mais variadas dimensões. Um trabalho valorizado, reconhecido com salário compatível com a sua importância social e que permita ao trabalhador, sem qualquer distinção discriminatória, ter recursos, poder criar e aproveitar oportunidades e dispor de tempo para aprimorar-se, viver, sonhar, desejar, articular-se e realizar-se juntamente com todos aqueles empenhados na transformação social, nos seus mais variados e surpreendentes aspectos.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Maria Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

ALMEIDA, Manuel W. Barbosa. *Racismo nos livros didáticos*. São Paulo: CEDI, 1985. NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceito e discriminações raciais no livro didático. Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de pesquisa*, nº 65, 1987.

AQUINO, Júlio Groppa. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro e a telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2000.

ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS. *Mulheres negras: um retrato da discriminação racial no Brasil*. Brasília, maio. 2001.

BASTOS, Élide Rugai. A questão racial e a revolução burguesa. In: D'INCAO, Maria Ângela (org.). *O saber militante*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BENTO, Maria Aparecida (org.). *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades*. Ceert/Conselho Regional de Psicologia, São Paulo, 2000.

BERQUÓ, Elza. Demografia da desigualdade. *Novos Estudos*, n. 21, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Espace sociale et genèse des “classes”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 52-53, jun. 1984.

_____. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of the groups. *Berkeley Journal of Sociology: Critical Review*, v. 32, 1987.

_____. *Risposte: per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

_____. *O poder simbólico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Didel, 1998.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan-jul. 1996.

_____. A diferença em tom menor: algumas modulações da história da memória e da comunidade. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CAPELLIN, Paola; DELGADO, Dídice; SOARES, Vera (orgs.). *Mulher e trabalho: experiências de ação afirmativa*. São Paulo: Elas/Boitempo, 2000.

CARDOSO, Edson Lopes. Afinal, qual a sua cor? *Educação Municipal* (Informativo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), ano 5, n. 13, abr. 2000.

CARNEIRO, Sueli. Entrevista. Uma guerreira contra o racismo. *Caros Amigos*, fev. 2000.

_____. Entrevista. *Democracia Viva*, n. 11, 2001.

_____. Nós? *Correio Braziliense*, 22/02/2002.

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka; Takano Cidadania. *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

CARMO, Paulo Sérgio do. Juventude no singular e no plural. *Cadernos Adenauer II* (“As Caras da Juventude”), n. 6, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. (org.). *Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DEGLER, Carl N. *Neither Black Nor White*. Madison: University of Wisconsin Press, 1991.

DIEESE. *A situação do trabalho no Brasil*. Dieese: São Paulo, 2001.

_____. Inserção das mulheres no mercado de trabalho da Região Metropolitana de São Paulo: mulher no mercado de trabalho: um olhar sobre as desigualdades raciais. *Mulher e trabalho*, n. 4, jun. 2001a.

_____. A desigualdade racial no mercado de trabalho. *Boletim do Dieese*. Ed. especial, nov. 2002.

_____. A situação das mulheres em mercados de trabalho metropolitanos. *Boletim Dieese*. Ed. especial, mar. 2003a.

_____. Negociação coletiva e equidade de gênero no Brasil. *Pesquisa Dieese*, n. 17, ago. 2003b.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. 2ª ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Nacional, 1959.

FIG/CIDA. *Gênero no mundo do trabalho. I Encontro de Intercâmbio de Experiências do Fundo de Gênero no Brasil*. Brasília, 2000.

FIGUEIREDO, Ângela. *Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador*. São Paulo: Annablume, 2002.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, maio-dez/1997.

GUIMARÃES, Nadya A. Laboriosas mas redundantes. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 1, 2001.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca de Ciências Sociais, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

HERINGER, Rosana. *Políticas de promoção da igualdade no mercado de trabalho brasileiro: perspectivas "pós-Durban"*. XVI Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, 2002.

IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego/Março, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/04062004pmecoreshtml.shtm>>.

INSTITUTO INTERSINDICAL INTERAMERICANO PELA IGUALDADE RACIAL (Inspir). *Mapa da população negra no mercado de trabalho*. São Paulo: Inspir/Dieese, 1999.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (orgs.). *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*. Florianópolis: Atilênde, 1998.

_____. *Educação popular afro-brasileira*. 2ª ed. Florianópolis: Atilênde, 1999a.

_____. *Os negros e escola brasileira*. 2ª ed. Florianópolis: Atilênde, 1999b.

LIMA, Solange Martins Couceiro de. Reflexões do “racismo à brasileira” na mídia. *Revista USP*, nº 32, dez.-fev.-1996.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTIN CRIADO, Enrique. *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo, 1998.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*, São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. (rev.). Brasília: MEC, 2005.

NEVES, Yasmin Poltronieri e outros. *Negros e currículo*. 2ª ed. Florianópolis: Atilênde, 2002.

OLTRAMARI, Leandro Castro e outros. *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*. 2ª ed. Florianópolis: Atilênde, 2002.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. São Paulo: Autêntica, 1999.

PEREIRA, João Baptista Borges. *Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio de São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2001.

PETRUCCELLI, José Luís. Seletividade por cor e escolhas conjugais no Brasil dos 90. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, v. 23, n. 1, 2001.

POCHMANN, Marcio. Senso de oportunidade juvenil. *Folha de S. Paulo*, 10/05/2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 63, 1987.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Centro Editorial Didático da UFBA/Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995.

_____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. e outros. *As idéias racistas, os negros e a educação*. 2ª ed. Florianópolis: Atilênde, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. Distância social e casamento inter-racial no Brasil. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, nº 14. 1987.

_____. Estabilidade temporal e diferenças raciais no casamento inter-racial. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, nº 21, 1991.

SILVEIRA, Evanildo da. Racismo: o preconceito faz escola. *Jornal da Unesp*, abril, 2000.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. *Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília: CFEMEA, FIG/Cida, 2002.

JOVENS AFRODESCENDENTES DE PORTO VELHO – OS CAMINHOS PARA A AUTO-AFIRMAÇÃO

Marco Antônio Domingues Teixeira

Introdução

Porto Velho, a capital do Estado de Rondônia é uma cidade surgida a partir da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM), entre os anos 1907 e 1912. Durante os períodos de produção extrativista (borracha e minerações) e, posteriormente, durante os projetos de ocupação agropastoril, que culminaram com a transformação do Território Federal de Rondônia em Estado de Rondônia (1982), a cidade passou por um considerável crescimento demográfico, elevando sua população de aproximadamente 40.000 habitantes, em 1970, para 340.000, em 2005.

As populações negras e pardas residentes em Porto Velho formaram-se a partir de dois processos distintos. O primeiro e mais tradicional grupo é formado pela comunidade de origem afro-caribenha, conhecida e autodenominada como barbadianos. Essa população foi formada por trabalhadores especializados e não especializados que vieram para o Vale do Alto Madeira a fim de empregarem-se nas atividades de construção da EFMM. Constituíram-se em uma camada, que mesmo sofrendo, periodicamente, os efeitos perniciosos das políticas racistas da administração dos governos territoriais, sempre conseguiram manter sua condição social mais protegida, ocupando posições de destaque na sociedade local. Muitas

de suas tradições de origens afro-anglo-caribenhas foram cultivadas e, ainda hoje, dezesseis grupos familiares residem na região¹.

O segundo grupo formador do conjunto de populações afrodescendentes de Porto Velho constituiu-se ao longo dos sucessivos processos migratórios e, caracteriza-se por sua dispersão e pela ausência da identificação comunitária que caracterizou o grupo barbadiano. Esse conjunto de habitantes constituiu-se na maior parcela da população de negros e afrodescendentes local, estimada em, 216.962 pessoas.²

Este trabalho buscou conhecer alguns dos aspectos que envolvem a formação escolar e a profissionalização dos jovens afrodescendentes na cidade de Porto Velho. Para tanto optamos por trabalhar com três escolas da rede pública estadual. Escolhemos três escolas que representam três situações diversas.

A primeira é a Escola Estadual Carmela Dutra, o antigo Instituto de Educação do Estado. Considerada um modelo de escola pública, localizada no centro da capital, ela abriga estudantes de diversas regiões da cidade, predominando os estudantes de classe média, cujas famílias não podem arcar com os custos do ensino da rede particular da cidade.

A segunda escola chama-se João Bento da Costa e está localizada em área periférica, atendendo a um público formado por estudantes da classe média baixa e das camadas populares dos bairros da zona leste da cidade. É o maior estabelecimento de ensino público do Estado.

A terceira escola, Risoleta Neves, fica em uma das áreas mais carentes da cidade, o bairro Tancredo Neves. Entretanto, a escola atende a uma clientela formada por estudantes de diversos bairros da periferia da cidade, tais como São Francisco, Marcos Freire, Ulysses Guimarães.

1 Não cabe aqui uma discussão maior sobre a questão, mas a título de ilustração podemos afirmar que as contribuições da comunidade barbadiana local vinculam-se aos campos da religiosidade de matriz afro-caribenha e evangélica, da culinária, musicalidade, uso da língua inglesa e formação de profissionais capacitados para os trabalhos da EFMM, além do magistério em escolas públicas e particulares. A introdução das religiões protestantes, primeiramente a Anglicana e, posteriormente a fundação da Primeira Igreja Batista são, seguramente, heranças da comunidade barbadiana. A musicalidade dessas populações pode ser percebida, ainda hoje nos repertórios dos hinos “gospel” de algumas igrejas locais. Outros elementos importante, trazidos pelos barbadianos, foram alguns componentes da prática dos cultos afro-caribenhos. Dois processos judiciais, datados das primeiras décadas do século XX atestam a existência de práticas de feitiçaria, ligada ao vodu, entre a população barbadiana local. Mesmo tendo sido rejeitada pelos descendentes que permaneceram na região, tais práticas foram incorporadas a outros rituais religiosos de matrizes afro-amazônicas que se estabeleceram em Porto Velho no mesmo período. Na culinária foram introduzidos diversos elementos, como o costume do consumo do “bolo da rainha” por ocasião do Ano Novo.

2 O censo de 2000 do IBGE apresenta os seguintes números: total de habitantes de Porto Velho, 334.661 habitantes; total de negros, 13.629 habitantes; total de pardos, 203.333 habitantes.

Para a realização das pesquisas contamos com o apoio dos estudantes vinculados ao Centro de Estudos Afro-Amazônicos da Universidade Federal de Rondônia/Unir e de grupos de militância negra da cidade de Porto Velho, tais como o grupo de mulheres negras chamado Raízes e, o Centro de Cultura Negra de Rondônia (CCN/RO). Essas associações deram importante apoio para a realização de contatos com os estudantes e os seus responsáveis legais, facilitando a integração da equipe de pesquisa com os jovens e seus responsáveis. Esse apoio foi obtido através de reuniões com grupos de mães de estudantes e de membros dos Centros de Estudos Afro-Amazônicos/Unir e CCN/RO. As abordagens foram facilitadas na medida em que os jovens participantes dos Grupos possuíam maior grau de interação com os estudantes das escolas pesquisadas, sendo eles próprios, muitas vezes, egressos ou membros das escolas envolvidas na pesquisa. As mães negras do Grupo Raízes também foram cooperativas e dispostas ao debate, facilitando o intercâmbio com outras mães e auxiliando na condução dos debates com os grupos de genitores dos estudantes.

Como metodologia adotada, trabalhamos com a aplicação de questionários para estudantes, pais ou responsáveis, professores, diretores e funcionários. Realizamos, também, uma série de entrevistas livres, a princípio com os grupos de estudantes de cada escola separadamente e, posteriormente, com os estudantes das três escolas reunidos. Nessa situação optamos trabalhar com narrativas livres, feitas pelos alunos a partir de um tema dado. Os temas abordados foram a auto-identificação, relações familiares, relações dentro e fora do ambiente escolar, pretensões profissionais e estudantis e questões referentes a situações de vivenciamento de posturas racistas e de preconceito. Os trabalhos ocorreram no período de novembro de 2004 a março de 2005, havendo uma fase de interrupção das atividades de campo por ocasião das férias escolares de fim de ano.

O contexto

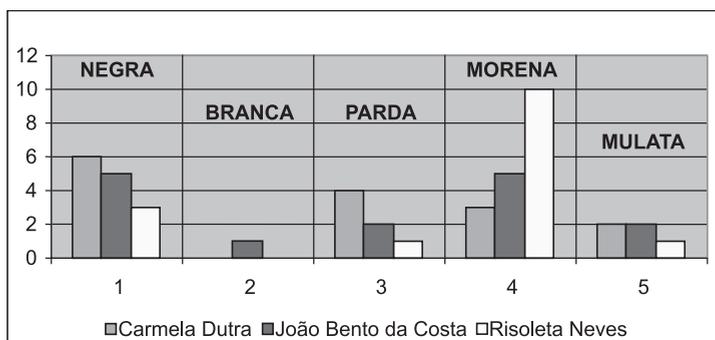
Do total de negros e afrodescendentes de Porto Velho, estima-se que 40% possuam idade entre 16 e 25 anos. A juventude é formada por um grupo populacional cuja faixa etária está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. Esse limite cai muito em áreas de pobreza ou espaços rurais, incorporando indivíduos entre os 10 e 14 anos de idade. Entretanto, em áreas muito urbanizadas e com maior concentração de estratos sociais médios e altos, ela

sobe e passa a abranger indivíduos cuja idade situa-se entre os 25 e 29 anos de idade (UNESCO, 2004, p. 25).

A população negra e afrodescendente de Porto Velho é, majoritariamente, jovem, e está concentrada em áreas periféricas da cidade, integrando os substratos mais carentes da sociedade local. Sua formação estudantil é caracterizada por um grupo predominante de indivíduos que abandonaram a escola antes de completar o ensino médio, movidos por causas diversas como a necessidade de trabalhar, o casamento e a maternidade precoces, a falta de assistência familiar, o abandono do convívio doméstico ou o ingresso em atividades marginalizantes e de contravenção, como o uso ou venda de drogas.

No âmbito das escolas pesquisadas, o conjunto de estudantes negros e afrodescendentes que participou de nossa pesquisa é constituído por jovens de classe média baixa e por uma maioria de jovens de camadas populares mais pobres. Sua condição socioeconômica, aliada aos problemas de identidade etno-racial os coloca, permanentemente, em situações de conflito interior e de confronto com outros segmentos da sociedade. Esse conflito é expresso, primeiramente diante de sua auto-identificação. Dos 45 estudantes pesquisados, somente 14 se identificaram como negros. Dezoito se consideraram morenos, cinco se consideraram mulatos, sete se consideraram pardos e um se considerou branco. A percepção da própria negritude foi maior na Escola Carmela Dutra e menor na escola Risoleta Neves, justamente, onde ser negro traz maiores complicações sociais. O gráfico abaixo ilustra essa situação.

Gráfico 1 – Definição da própria cor



Adolescência e juventude afrodescendente de Porto Velho: a construção da identidade

O conceito de adolescência é algo relativamente novo para as sociedades humanas. Segundo Philippe Ariès (1978), a criança vivenciava uma infância curta e a passagem para a idade adulta era precoce, inexistindo as etapas da adolescência e de juventude tal como as concebemos hoje. Ainda segundo o mesmo autor, as preocupações com a infância, adolescência e juventude tornaram-se mais nítidas no despertar do século XX, após a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918). A adolescência é considerada como sendo a etapa de vida em que o indivíduo ingressa na puberdade e que se estende até o ingresso na idade adulta. É marcada por intensas mudanças corporais e físicas, amadurecimento das funções e capacidades, mudanças nas formas de perceber e de se relacionar com a família, a sociedade e os grupos de amigos (LOUREIRO, 2004, p. 37). O termo adolescência abrange, ainda aspectos psicológicos, psíquicos e sócio-culturais. Essa etapa da vida irá atingir o primeiro período de juventude do indivíduo. Junto às transformações físicas e psíquicas experimentadas pelos adolescentes ocorrem as angústias, tensões e incertezas que definem a passagem para a idade adulta.

O termo juventude, abrange o período em que a pessoa passa da infância para a idade adulta (UNESCO, 2004, p. 23). O início da juventude é determinado pelas mudanças físicas e psíquicas ocorridas sob a adolescência. Entretanto, o estabelecimento dos limites do período de juventude implica uma série de dúvidas e controvérsias. “As fronteiras da juventude em relação à fase adulta são de fato difusas” (*Ibidem*). As transformações da sociedade, tais como a urbanização, industrialização e informatização, têm contribuído para ampliar os limites da juventude. A perda das fronteiras e dos parâmetros daquilo que define o adulto implica uma “juvenilização” de uma grande parcela desses últimos, sobretudo no tocante aos costumes e aparências. Entretanto, o inverso também é perceptível. Os jovens, sobretudo em regiões periféricas e de pobreza acentuada, enfrentam um processo de “adultização” precoce, que os expõe a inúmeros elementos de vulnerabilização, incertezas e riscos (*Idem*, p. 24). Sendo assim, em áreas da periferia de Porto Velho é comum observarmos que um expressivo contingente de adolescentes e jovens, notadamente formado por uma maioria afrodescendente, torna-se adulto precocemente. Isso ocorre em função da baixa qualidade da educação formal e familiar, que retira as

possibilidades de uma vivência sadia da adolescência e juventude; da necessidade de se inserir no mercado de trabalho para complementar ou mesmo produzir alguma renda familiar; ou da formação precoce de uma nova família. Ao mesmo tempo em que esses jovens se tornam adultos precoces, um outro fenômeno ocorre, pois esse “novo adulto” mantém, durante muito tempo, posturas que caracterizam os adolescentes e jovens que ainda não estão obrigados ao seu novo universo de responsabilidades e obrigações. Assim temos composição complexa presente em muitos jovens afrodescendentes da periferia local que, ainda muito novos, encontram-se sobrecarregados pelas responsabilidades de trabalho, geração de renda familiar, formação de família e criação de filhos.

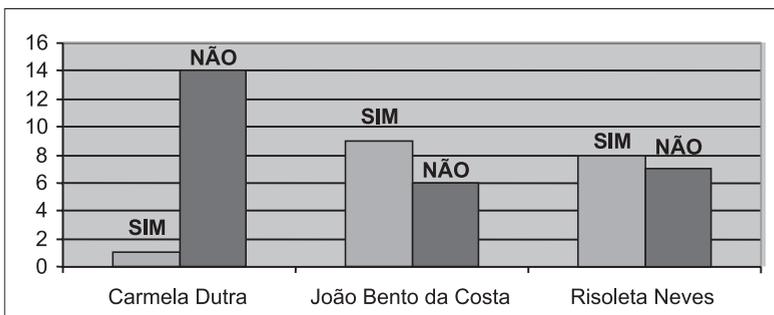
A questão da afrodescendência e da auto-identificação como negro é o outro elemento que permeia esta reflexão. É nesse período de adolescência e juventude que se estabelece a identidade de si próprio. Segundo Erik Erikson (1976), o processo de formação da identidade do jovem resulta do encontro de suas experiências passadas e presentes, projetando um planejamento de futuro que delimitará seus projetos de vida. Essa afirmação da auto-identidade reflete tanto processos sociais quanto aspectos psicológicos conscientes e inconscientes.

A noção de identidade étnica implica uma ampliação do próprio conceito da identidade, superando-se a etapa da descoberta do eu e passando-se à fase da identificação social. De acordo com Barth, citado por Poutignat e Streiff Fernet (1998, p. 41) a etnicidade é uma forma de organização social baseada na atribuição categorial que dispõe as pessoas em função de suas origens raciais e representações culturais. A etnicidade implica na auto-identificação e no reconhecimento de si pelos outros, estabelecida a partir de traços raciais e culturais comuns e realçados nos processos de inter-relação com outros grupos. Nesse processo, de acordo com Oliveira (1976, p. 4), a construção da identidade (étnica) adquire, então, duas dimensões distintas: uma pessoal (individual) e outra social (coletiva), sendo que é dessa última que resulta o reconhecimento da etnicidade. Entre os jovens que participaram da pesquisa, foi comum ouvir a queixa de que mesmo que eles se aceitem como negros afrodescendentes, ainda têm que enfrentar as posturas preconceituosas de colegas no ambiente escolar e fora dele, de famílias de namorados e namoradas, de indivíduos de relações ocasionais em sociedade e, mesmo, de professores e autoridades escolares. Em uma conversa como uma jovem estudante ouvimos o relato de que um diretor de um dos maiores clubes de lazer e recreação da cidade tentou agarrá-la à força, alegando que ela era uma morena e que toda

“*neguinha* gostava de um assanhamento.” A identificação social tem insistido em associar a imagem dos jovens afrodescendentes locais com a criminalidade, drogas, prostituição e violência.

Os jovens estudantes pesquisados nas três escolas reconhecem-se a si mesmos como afrodescendentes e, secundariamente, como negros. Nas escolas pesquisadas as manifestações de identidade étnica são pouco perceptíveis. Entretanto, observamos que entre os mesmos alunos existe uma percepção acerca da exclusão em função de sua etnicidade. A cor e os cabelos são apresentados como os principais condicionadores de identificação social. Quanto mais escura a cor da pele e quanto mais crespo for o cabelo, maior a identificação social do indivíduo como negro. Essa identificação relacionada à negritude implica, em muitos casos, no vivenciamento de experiências de racismo, preconceitos e exclusão social. Quando os estudantes das escolas pesquisadas foram perguntados sobre o vivenciamento de atitudes racistas e preconceituosas, as respostas foram majoritariamente afirmativas. A situação é mais grave nas escolas de periferia, onde as dificuldades disciplinares são consideravelmente maiores e alguns professores não hesitam em apelidar alunos ou constrangê-los com agressões verbais de caráter racista ou preconceituoso. Na escola Carmela Dutra os alunos pouco informaram sobre o vivenciamento de situações de racismo ou de preconceito em função de sua etnicidade. O uso de nomes pejorativos, apelidos, o deboche em função da cor ou a recusa em aceitar a diversidade nas relações de convivência escolar são apontados como os mais comuns dos problemas vivenciados pelos jovens pesquisados.

Gráfico 2 – Alegação de já haver vivenciado alguma atitude preconceituosa ou racista na escola



As informações deixam evidente a existência de hostilidade etno-racial nas instituições e essa constatação nos leva à consideração de que as posturas preconceituosas e racistas existentes no ambiente escolar conduzem à marginalização e estigmatização daqueles que são vítimas desses procedimentos. São visíveis o desconforto e o desprazer que as relações escolares provocam em parte dos estudantes pesquisados e uma parcela dos estudantes considera que o abandono da vida escolar é uma alternativa para evitar os confrontos racistas com colegas e autoridades escolares.³

A identidade fragmentada ou não completamente formada é um dos fatores que ampliam as possibilidades de sobrevivência de tais práticas. Na medida em que a identidade se afirma, as condutas de enfrentamento reduzem as manifestações de racismo e preconceito, pois seguro de si, o jovem consegue impor-se perante os companheiros e colegas em quaisquer ambientes. Por outro lado é difícil ao estudante se reconhecer como negro, uma vez que a sociedade tem, tradicionalmente estigmatizado a negritude, associando-a ao fracasso, à escravidão e submissão aos não-negros, além de à criminalidade e marginalidade. Em Porto Velho, a idéia da negritude ficou, durante muito tempo, restrita somente àqueles que apresentam tonalidades mais escuras de pele, cabelos muito crespos. O processo de auto-reconhecimento sempre foi doloroso em uma sociedade que impõe modelos brancos e parâmetros sócio-culturais associados aos europeus e norte-americanos. Mesmo sendo marcada pela forte presença de uma comunidade negra de procedência diferenciada daquela comumente associada à escravidão no Brasil (os barbadianos), a auto-identificação como negro é muito recente e pouco aceita entre os jovens locais; e, quando observamos que uma parcela da juventude se afirma como tal, vemos que o fato está muito mais ligado ao sucesso de *pop stars* negros da música e do futebol do que a um processo desencadeado pela educação ou orientação de militâncias sociais. Dessa forma é comum perceber os esforços de uma considerável parcela dos estudantes pesquisados em buscar elementos capazes de promover, de alguma forma, o próprio embranquecimento. Isso é percebido na auto-identificação como morenos, nas práticas de alisamento dos cabelos e na rejeição a padrões culturais tradicionais que remetam à negritude.

3 Um dado transversal em nossa pesquisa foi obtido através de algumas entrevistas com jovens que vivem ou trabalham nas ruas de Porto Velho. Através de lideranças de um dos grupos de meninos e meninas de rua da cidade obtivemos algumas informações sobre suas experiências sociais, escolares e familiares. Em todas as narrativas fica evidente o desconforto desses jovens em relação à vivência escolar. Por outro lado, torna-se claro, nessas mesmas narrativas, o despreparo da escola para lidar com problemas específicos dessas populações profundamente marcadas pela exclusão, racismo e preconceito.

A construção da identidade dos jovens afrodescendentes, segundo Ferreira (2000, p. 75 ss.) passa por diversas etapas. Em primeiro lugar experimenta-se uma situação de conflito, pois se vive em uma sociedade referenciada a partir de modelos e valores brancos. Nesse contexto, afirma o autor, o jovem tenta se parecer ao máximo com os modelos vigentes, submetendo-se às condições pré-estabelecidas que apresentam o modelo branco como o ideal. É o estágio da submissão. Entretanto, ao reconhecer que sua negritude não passa despercebida do restante da sociedade, o jovem passa a viver sob o impacto da própria condição. As limitações que sua etnicidade lhe impõe nessa situação o levam a desenvolver novos elementos que redefinirão sua identidade. Do estágio de confusão e angústia, ele passa para outro, aceitando a própria negritude e afirmando-a claramente. A partir daí surge a identidade afrocentrada, que o conduz a diversas formas e expressões da própria afrodescendência⁴. É o que Ferreira chamou de estágio de militância (2000, p. 79).

Nesse estágio, explica Ferreira (2000, p. 82), o jovem apega-se aos símbolos da própria afrodescendência, transformando-se, mesmo que inconscientemente em um militante. A situação é marcada pela aversão aos valores brancos. Por fim, na medida em que o processo de amadurecimento se completa, o jovem atinge um estágio de articulação que possibilita a abertura para um diálogo sobre a alteridade.

A construção dessa identidade entre os jovens afrodescendentes de Porto Velho é um processo que vem na esteira dos movimentos de afirmação racial desencadeados em outros estados, como Bahia, Rio de Janeiro e Maranhão. O uso dos elementos característicos das populações afrodescendentes desses estados impõe uma visão específica da condição de negritude aos jovens de Porto Velho. Assumir as posturas de funkeiros ou de grupos de axé music da Bahia, ou ainda, do reggae caribenho e maranhense, oportuniza aos jovens a assimilação dos valores etno-raciais específicos. As posturas da sociedade quanto a essas práticas são, então, mais decididamente preconceituosas. Em geral, essa juventude é percebida como malandra e integrante de gangues, muito comuns na cidade. Na escola, sua postura provoca situações conflitantes. Por um lado a discriminação por parte da administração e do corpo docente e técnico da escola. Por outro, situações de admiração por parte de grupos

⁴ Essas expressões da própria afro-descendência constituem-se, em sua maior parte, na adoção de modos, posturas e figurinos associados a *pop stars* negros ligados ao reggae, axé music ou líderes do movimento negro norte-americano. A adoção de um perfil afro pode incluir, ainda, o uso de vestimentas identificadas com a africanidade, como barrete de candomblé ou roupas de capoeira.

de alunos, e principalmente alunas. “Fica mais fácil a gente faturar as gatas. Elas se amarram nesse visual.” A repulsa por parte de uma outra parcela do alunado é o reverso da moeda. “Os CDF acham que a gente é tudo um bando de ‘noiado’ e marginal. Mas eles têm medo de nós”.⁵

A situação de percepção dos preconceitos e posturas de racismo se torna mais intensa nas interações sociais fora da escola. As experiências com as forças policiais são, sem dúvida, as mais dolorosas para os jovens afrodescendentes da periferia.⁶ Para os estudantes das escolas pesquisadas é mais difícil competir com os brancos, mesmo em situação de igualdade socioeconômica. O gráfico 3 evidencia tal situação.

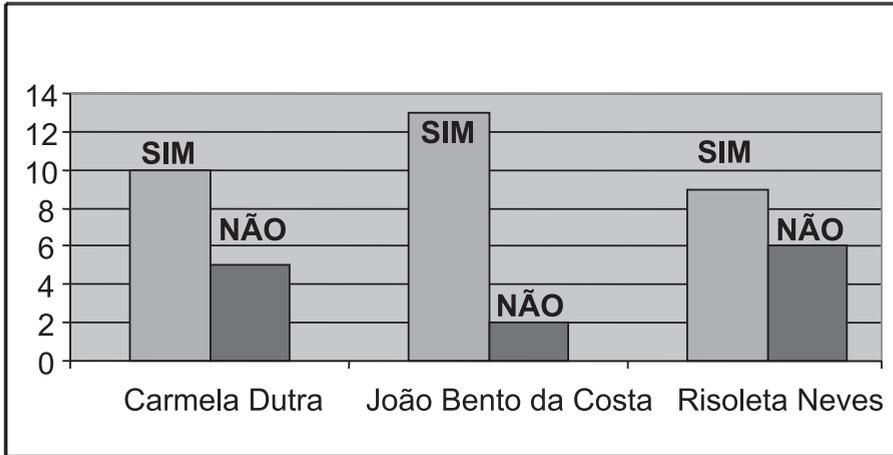
Ao compararmos os dados do gráfico 2 com os do gráfico 3 observamos que o vivenciamento do preconceito e da exclusão em função da cor é uma experiência que atinge a maior parte dos estudantes que participaram da pesquisa. Nas escolas periféricas os dados revelam que as formas de preconceito são percebidas desde a escola e prosseguem até na obtenção de uma colocação no mercado de trabalho. Por outro lado, mesmo os estudantes da escola Carmela Dutra, que majoritariamente alegaram não sofrer nenhum tipo de preconceito no ambiente escolar, passam a enfrentar tal adversidade no momento em que se torna necessária a busca de uma colocação no mercado de trabalho.

Para os jovens da periferia a situação é mais dramática, pois obter um emprego exige, na maior parte das vezes, a predisposição para o exercício de considerável atividade física em serviços braçais ou outros que demandem grande uso de força e resistência física. As vagas disponíveis são comumente ligadas ao setor da construção civil, ou são para lavadores de auto postos, borracheiros, carregadores braçais ou entregadores de mercadorias e encomendas. Mesmo os jovens da Escola Carmela Dutra sentem-se preteridos quando disputam uma vaga no mercado de trabalho e, na maior parte das vezes, deixam de ocupar os melhores postos em função da concorrência com candidatos brancos.

5 Falas de aluno da escola Risoleta Neves. Porto Velho, março, 2005.

6 Em todos os relatos que obtivemos junto aos grupos de meninos e meninas de rua de Porto Velho, os maiores problemas enfrentados relacionam-se a policiais e agentes de segurança particulares. A perseguição policial é tão intensa que os jovens dos grupos de apoio chamam os carros patrulhas de navios negreiros. Para os estudantes das escolas pesquisadas é mais difícil competir com os brancos, mesmo em situação de igualdade socioeconômica o gráfico de número doze evidencia tal situação.

Gráfico 3 – Crença de que a cor influencia na obtenção de uma boa colocação no mercado de trabalho



A percepção da própria condição cria uma situação de inferiorização, que a sociedade insiste em ignorar e não faz combater. “Se a gente é negro, já começa perdendo. Entre um branco e um preto, tá na cara que é o branco que vai levar a melhor. Preto é sempre o ladrão, o malandro e o safado. Se tiver uma vaga de trabalho e um branco e um monte de preto, quem fica é o branco”.⁷

Embora o *ser negro* em Porto Velho busque inspirações em outros modelos, como Salvador, Rio de Janeiro e São Luis, a juventude afrodescendente de Porto Velho procura inserir elementos de seu próprio meio na construção de sua identidade etno-social. Nas músicas de inspiração baiana ou carioca, a temática é substituída por elementos etnoculturais locais, dos beiradões do Madeira. Assim, o mais expressivo grupo de músicos afrodescendentes de Porto Velho se chama “Quilomboclada”, uma mistura dos negros dos quilombos com os caboclos da Amazônia, é formado por rapazes oriundos do movimento de meninos de rua de Porto Velho.

Conforme ressalta Sansone (2004, p. 214), a população preta e parda continua concentrada nas classes inferiores e possui numerosos subgrupos, exibindo uma multiplicidade de estilos de vida e maneiras de se relacionar com

⁷ Fala de um jovem negro que abandonou os estudos. Porto Velho, março de 2005.

a identidade negra. Essa análise, feita sobre a cidade de Salvador, resguardadas as devidas proporções, cabe para o caso dos grupos negros e afrodescendentes de Porto Velho, onde uma multiplicidade de valores e tradições culturais além de expressões de identidade, encontram-se representadas.

Políticas de educação e lazer

Não é possível construir uma sociedade mais justa e menos excludente sem ampliar os investimentos em ações que beneficiem e promovam a juventude. No contexto da cidade de Porto Velho, o número de jovens afrodescendentes é grande e sua condição socioeconômica é marcada por um elevado grau de pobreza. O desenvolvimento de ações afirmativas e políticas públicas nos campos de educação e lazer torna-se fundamental para o resgate e melhoria das condições de vida dos jovens afro-descendentes locais. No contexto das ações mais desejadas pelos jovens do ensino médio das escolas estudadas está a formação de cursinhos preparatórios para o vestibular da Universidade Federal de Rondônia.

A situação de descaso e abandono institucional vivida pelos afrodescendentes não cessou com a abolição da escravatura. Ao contrário, o Estado Brasileiro e sua sociedade, pouco ou nada fizeram em prol das populações afro-brasileiras. Mesmo durante a primeira metade do século XX, até o final do Estado Novo, os projetos de embranquecimento da população eram tomados a peito pelos poderes públicos federais, estaduais e municipais. Souza (*apud* OLIVEIRA, 2003), em artigo intitulado “O pré-vestibular para negros como instrumento de política compensatória – o caso do Rio de Janeiro”, afirma que foi somente com a Constituição de 1988 que se ofereceu ao negro um tratamento específico em função da discriminação por que passa no contexto da sociedade brasileira. A partir do rumo definido pela Constituição de 1988, surgiram nos anos 1990 as ações chamadas discriminações positivas ou ações afirmativas (*Idem*, p. 175), estratégias que já haviam sido adotadas pelos Estados Unidos, Canadá e Austrália, desde a década de 1960. Embora o Brasil tenha demorado a desenvolver qualquer tipo de consciência no tocante à questão do racismo e da exclusão das populações não brancas e, notadamente, da população negra, o final do século XX foi marcado por uma transformação nas posturas políticas e sociais. Fruto de pressões do Movimento Negro organizado e de críticas de organismos e instituições internacionais, essas transformações

iniciaram-se de forma tímida mas evidente e apontam para uma longa jornada, para trilhar os caminhos da reparação das injustiças raciais, além da necessária equiparação de condições e acesso aos bens e garantias de cidadania entre brancos e negros. Medidas políticas e sociais mostram-se necessárias para nortear as ações de governos e as posturas sociais, a fim de que seja estabelecida uma sociedade mais justa e democrática, onde os abismos sociais determinados pela cor e raça sejam superados. Na esteira dessas medidas surgiram as políticas afirmativas no Brasil e, dentre elas, nos interessa citar os cursinhos pré-vestibular para afrodescendentes. Essa experiência foi adotada pela primeira vez nos subúrbios do Rio de Janeiro, áreas de forte concentração de populações negras, tradicionalmente marginalizadas e excluídas dos benefícios sociais e do acesso às garantias cidadãs previstas na Constituição Federal. Partindo da constatação de que o acesso ao ensino superior é, majoritariamente, um privilégio de grupos que puderam cursar boas escolas durante o ensino fundamental e médio, um padre franciscano, Frei David Raimundo dos Santos, idealizou, na Baixada Fluminense, na igreja de São João Batista, em São João do Meriti, cursinhos preparatórios para o vestibular voltados para jovens negros carentes. A idéia partiu da constatação de que dentre os projetos dos jovens afrodescendentes da Baixada Fluminense não estava inserida a idéia de freqüentar uma universidade, vista pelos jovens como distante e inacessível. O projeto foi um sucesso, o que motivou sua ampliação.

Porto Velho adota a idéia desses cursos preparatórios para o vestibular em diversas comunidades paroquiais e escolas públicas. As aulas são ministradas por voluntários, formados em sua maioria por estudantes da própria Universidade Federal de Rondônia. O sucesso é grande e o melhor exemplo desse sucesso é dado por uma das escolas pesquisadas, a Escola João Bento da Costa, que possui um programa específico para o terceiro ano do ensino médio, que tem obtido grande sucesso no ingresso de estudantes carentes em cursos da Universidade Federal.

Mesmo reconhecendo que o ingresso na Universidade Federal é, apenas um primeiro passo e que ainda é necessário discutir a questão de cotas e a permanência dos estudantes carentes na instituição federal de ensino superior, consideramos que este é um primeiro passo, importante e necessário, mas que traduz o descaso social e governamental pela educação pública e pela igualdade cidadã. A Universidade Federal de

Rondônia tem se preocupado pouco com tais questões e as iniciativas da instituição para contemplar e participar da resolução desses problemas sociais ainda são acanhadas. Faltam projetos e vontade política para desenvolvê-los. A maior de todas as discussões do momento, a questão das cotas universitárias, tem sido, sistematicamente ignorada pela Unir, que no máximo cria comissões que não chegam a promover um amplo debate social.

As políticas públicas para a juventude têm, pois, se concentrado em dois princípios fundamentais, característicos da juventude: educação e tempo livre (UNESCO, 2004, p. 59). Os benefícios dessas políticas são conhecidos e estudados em áreas metropolitanas onde projetos já foram implantados com sucesso. A expansão do sistema educacional em Porto Velho ocorreu sob as pressões vividas pelo Estado durante a intensa migração dos anos 1970 a 1990. Neste processo, a construção de escolas permitiu o acesso de grande parte da juventude ao sistema de ensino. Entretanto, a preocupação contínua pela abertura de novas escolas e a crescente demanda por vagas impediram as entidades governamentais de investirem na qualidade do ensino e das instalações escolares. Ainda hoje, a educação da rede pública padece desses males.

A educação não apresentou projetos específicos para grupos específicos como os afrodescendentes e as populações indígenas. Tais discussões só começaram tardiamente, primeiramente, para os povos indígenas e, só muito recentemente, em relação às populações afrodescendentes. Ainda hoje, esses grupos encontram-se distantes de políticas que possam satisfazer e contemplar as suas necessidades específicas.

No tocante ao lazer, todos os jovens consideram que uma parte importante de suas vidas deve ser preenchida com atividades que promovam o descanso, a descontração e os esportes. Condições adequadas para a prática de esportes, musculação e atividades culturais são sempre mencionadas como capazes de promover a integração e afastar a juventude de caminhos que conduzem às drogas, prostituição e criminalidade.

A cidade de Porto Velho oferece poucas atividades de lazer à sua população. Os finais de semana são marcados por festas em bares e

clubes durante o período noturno e pela busca de banhos em rios e igarapés em período diurno. Em ambos os casos o consumo de bebidas alcoólicas e drogas é muito grande. Os governos estadual e municipal pouco investem nos esportes escolares. O espaço de maior afluência popular é conhecido como Espaço Alternativo e é formado pelas pistas rodoviárias que conduzem ao Aeroporto Jorge Teixeira. Esse espaço é aberto e acessível, mas dominado pelos grupos de jovens de classe média e classe alta que impõem um modelo de lazer não acessível aos jovens de áreas periféricas. No entanto, esses se integram aos grupos, de forma periférica, reproduzindo a situação social em vigor. Entretanto, não ocorrem ações públicas para a melhoria das atividades de lazer e recreação que aí acontecem, o consumo de drogas e álcool é elevado, os rachas automobilísticos produzem constantes acidentes e a violência é notícia comum nos eventos. A ausência de espaços adequados, praças, ginásios e piscinas completa um quadro de dificuldades e de desestímulo. Políticas compensatórias são desenvolvidas pela Prefeitura Municipal, com a programação esporádica das *Ruas de Lazer*.

Os jovens reclamam atenção para esses problemas. Falta espaço, condições e investimento nas políticas para o lazer. As escolas, entretanto oferecem oportunidades para a formação de times escolares que treinam em suas quadras. O Colégio João Bento possui uma piscina semi-olímpica que só recentemente ficou acessível aos alunos. A Escola Carmela Dutra possui duas quadras, sendo uma coberta e outra não. A Escola Risoleta Neves possui apenas uma quadra. Em todos os casos, observamos que tais espaços permanecem ociosos a maior parte do tempo.

A inserção no mercado de trabalho

O ingresso no mercado de trabalho é, talvez, a maior de todas as angústias vividas pelos jovens afrodescendentes envolvidos em nossa pesquisa. Enfatizando que a prioridade das políticas públicas deveria estar concentrada na promoção da educação e de atividades voltadas para a cultura, esporte e lazer, temos que levar em consideração que o imperativo de satisfação das necessidades básicas dessa mesma população a leva ao abandono precoce da escola e à busca de trabalhos que demandam enorme esforço físico, baixo nível de especialização, nenhum reconhecimento social e péssima remuneração. As políticas governamentais não têm

dado conta de superar as crescentes mazelas impostas pelos sucessivos descaminhos da economia e pela crise do Estado nacional e das unidades estaduais, todos envolvidos em pesadas dívidas e promovendo políticas que, sistematicamente têm causado desemprego e perda de renda.

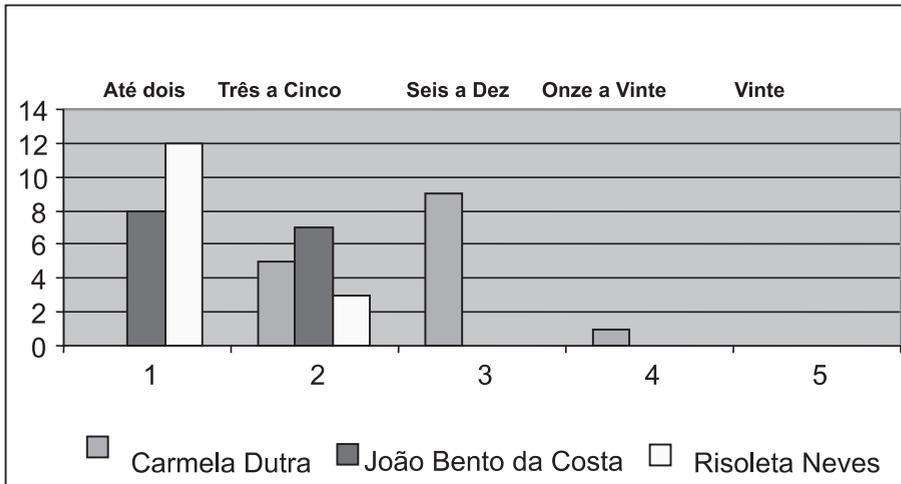
Assim, torna-se cada vez mais difícil às famílias prescindir do trabalho dos jovens e adolescentes como forma de complementar as minguadas receitas domésticas. Recentemente, a imprensa divulgou que, mesmo tendo crescido o número de empregos em São Paulo, nos dois últimos anos, a renda do trabalhador se manteve igual à de 1993. Portanto, o bolo passou a ser dividido com uma população muito maior, embora o seu tamanho não tenha sofrido alteração.

Buscando contornar os problemas mais graves e criar alguma política compensatória capaz de produzir resultados sociais satisfatórios, os governos têm criado diversas formas de auxílio complementar à renda doméstica, tais como o Bolsa Família e o Bolsa Escola. Embora a iniciativa seja válida e em muitos casos faça a diferença entre ter ou não algum tipo de renda, é necessário salientar que tais esforços não chegam, nem mesmo, a minimizar a pobreza desses segmentos de nossa sociedade.

Inseridas em situação de grave carência econômica, boa parte dos estudantes pesquisados vive com uma renda familiar inferior a três salários mínimos⁸. Esses valores atiram uma parte considerável da população estudantil afrodescendente de Porto Velho na mais clara linha de pobreza. Assim, torna-se imprescindível às famílias que seus membros mais velhos passem a contribuir com o sustento e as despesas do grupo. O gráfico apresenta a situação de renda familiar dos estudantes pesquisados.

⁸ O salário mínimo atual é igual a R\$300 reais em maio de 2005, ou o equivalente a aproximadamente US\$121 dólares, pelo câmbio de 25 de maio de 2005.

Gráfico 4 – Renda familiar por salário mínimo

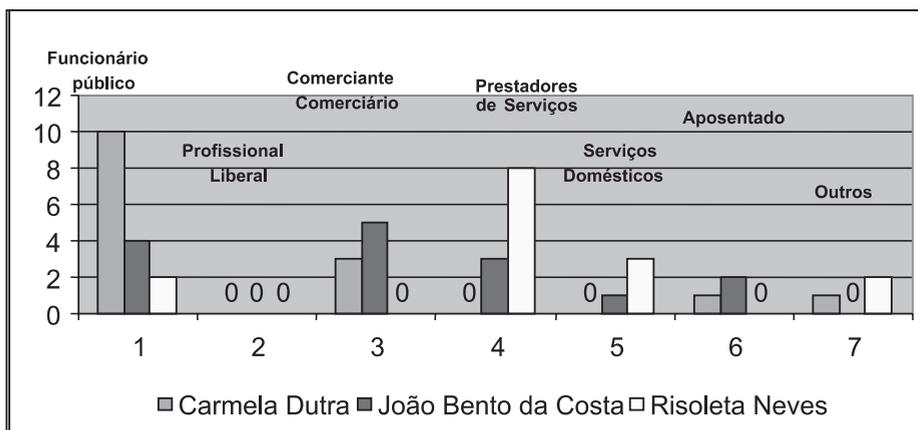


A renda familiar mais elevada entre os estudantes pesquisados não atingiu o patamar de dez salários mínimos para a maioria absoluta dos estudantes. Apenas um deles informou que a família possui uma renda superior a dez salários mínimos mensais. As maiores rendas domésticas foram encontradas entre os alunos da Escola Carmela Dutra. Entre os estudantes da Escola João Bento da Costa, a renda familiar média ficou entre dois e cinco salários mínimos. Já para os alunos da Escola Risoleta Neves a realidade da renda familiar está situada em até dois salários mínimos. Calculando-se a média de pessoas de um grupo familiar local em cinco pessoas, as rendas de até dois salários mínimos corresponderiam a uma renda individual de quarenta e oito dólares e quarenta centavos mensais, o que daria um dólar e sessenta e um centavos de renda diária. Tal situação levaria esses indivíduos a serem classificados como estando abaixo da linha de pobreza.

Em tais situações torna-se imperativa a busca pelo trabalho, fato essencialmente grave em Porto Velho, uma cidade destituída de setor industrial e amparada em uma economia de contracheques dos funcionários públicos, principal setor de empregos da cidade. Respondendo pelo setor que mais emprega, após os governos federal, estadual e municipal, o comércio e a prestação de serviços autônomos encontram-se saturados e as oportunidades de trabalho se tornam cada vez mais difíceis. Os jovens têm, então, que

ocupar postos que demandam enorme esforço físico, como lavadores de carros e auxiliares de pedreiros, dando-se por satisfeitos quando tais empregos são obtidos. O gráfico 5 demonstra as principais atividades profissionais das famílias dos alunos pesquisados. Enquanto observamos esse mesmo gráfico, percebemos que as intenções profissionais dos jovens afrodescendentes são limitadas pela realidade doméstica.

Gráfico 5 – Tipos de empregos exercidos pelos familiares

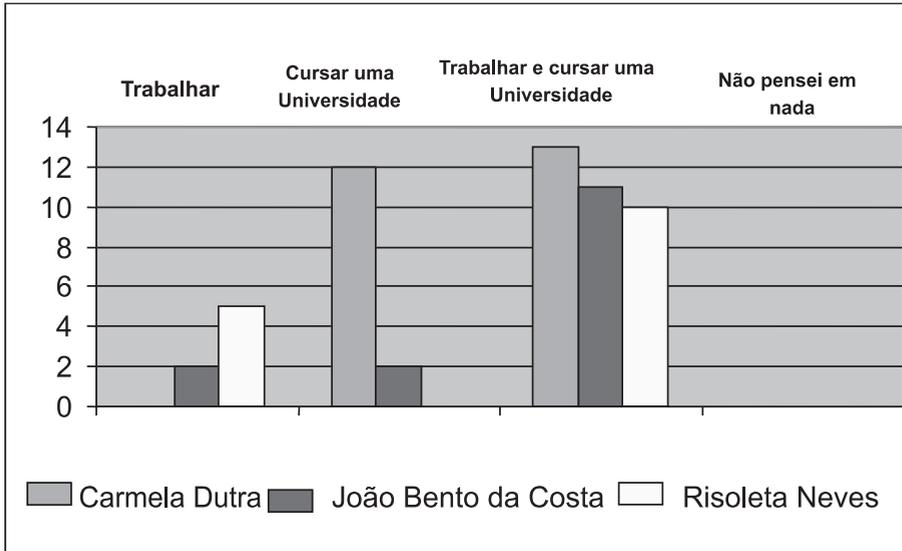


Os estudantes das escolas pesquisadas revelaram que sua preocupação imediata situa-se no campo da sobrevivência e da geração de renda para a complementação da receita doméstica. Na medida do possível, revelam seu interesse em continuar os estudos em uma instituição de ensino superior, mesmo reconhecendo as adversidades para o ingresso na Universidade Federal, onde o ensino é público e gratuito.

Durante as pesquisas pudemos constatar, também, que dentre os alunos não negros e, sobretudo dentre os estudantes brancos, de escolas particulares, as perspectivas profissionais situam-se em campos considerados mais rentáveis e vantajosos, além de serem socialmente mais atraentes, tais como Direito, Medicina, Engenharia e Odontologia. Para os estudantes da Escola Carmela Dutra a mais expressiva pretensão é a de ocupar um posto no funcionalismo público federal ou estadual, que tem em Porto Velho o principal segmento empregador. Observamos, entretanto, um reduzido grupo de estudantes se referirem ao desejo de serem advogados, médicos, dentistas ou engenheiros, embora reconhecessem as dificuldades inerentes a essa pretensão. Perguntados,

os alunos afirmavam que para frequentar esses cursos precisariam de bons cursinhos preparatórios e de uma renda familiar maior, capaz de bancar as prestações escolares em instituições particulares, além dos materiais de estudo e trabalho, que ficam em um estrato de preços incompatível com a renda doméstica. O gráfico 6 nos apresenta dados sobre as pretensões dos estudantes em relação à continuidade dos estudos após a conclusão do ensino médio.

Gráfico 6 – Pretensões após conclusão do ensino médio



O anseio mais comum é o de continuar os estudos, mesmo sendo necessário o ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, um grupo significativo de estudantes das áreas periféricas apresenta sua intenção de abandonar os estudos para dedicar-se ao trabalho. A necessidade de renda e a independência proporcionada pelo emprego fazem com que um contingente considerável de jovens abandone precocemente os estudos e passe a viver com os reduzidos ganhos obtidos como mão-de-obra não especializada, incapaz de garantir o sustento de novas famílias que, futuramente, irão constituir, e perpetuando, desta forma, o modelo excludente e injusto de que um dia foram vítimas.

Em todos os grupos de debate que desenvolvemos ao longo de nosso estudo, a preocupação com uma colocação no mercado de trabalho sempre ficou muito evidente. Somente uma parcela reduzida dos jovens pesquisados alegou ter condições de cursar o ensino superior sem necessitar trabalhar.

Em busca de alternativas capazes de complementar a renda familiar ou na tentativa de escapar à miséria do grupo doméstico, muitos jovens terminam por abandonar a escola e, em outros muitos casos, abandonar o convívio familiar e juntar-se a grupos de “meninos de rua” que ganham a vida a partir de pequenos expedientes, como guardadores de carros em vias públicas, em roubos e assaltos, como pedintes ou ingressando na prostituição juvenil. Nesta situação extremamente cruel, o destino desses jovens, em sua maioria afrodescendentes, é dos piores. Há dois anos, o juizado para a infância e adolescência de Porto Velho denunciava as condições inumanas do abrigo de menores da cidade, relatando que fungos chegavam a se desenvolver nos corpos dos albergados, além de maus tratos, sevícias e todo tipo de corrupção a que eram expostos durante seu período de permanência nas instalações de albergue do poder público estadual em Porto Velho. A esses problemas, acrescenta-se a baixa expectativa de vida dos menores de rua. Segundo informações obtidas nesta pesquisa, através do presidente do Grupo de Meninos e Meninas de Rua de Porto Velho, nenhum de seus contemporâneos que permaneceu nas ruas, sem conseguir ser reintegrado ao grupo familiar, encontra-se vivo.

A educação é apontada, invariavelmente, como o caminho para o sucesso profissional, mas a sua má qualidade, também muito citada pelos jovens estudantes, é um dos fatores mais cruéis que garantem a perpetuação das injustiças e desigualdades. A ausência de políticas municipais e estaduais que possam efetivamente contribuir com a melhoria da renda das famílias mais carentes é outro fator apontado como muito negativo pelos estudantes. Outro elemento de reclamação é a dificuldade de acesso a cursos profissionalizantes, uma vez que os que são oferecidos por instituições como Senai, Senac, Sesi e outros apresentam custos muito elevados e tornam-se inacessíveis às populações mais carentes. A ausência de projetos governamentais que trabalhem a profissionalização dos jovens, quer em nível municipal, quer em nível estadual é outro ponto de críticas dos estudantes.

Exclusão e pobreza: jovens fora da escola e desempregados

A exclusão social é uma experiência comumente vivenciada pelos estudantes afrodescendentes. Tal situação torna-se mais grave quando a pobreza completa o quadro de mazelas sociais. As formas de exclusão são diversas e, aliadas às pobreza criam um tipo específico de jovem, que não estuda e nem trabalha. Essa juventude, em áreas de periferia social, vem se transformando em meninos

de rua, jovens delinquentes, usuários e traficantes de drogas. Esse grupo, em Porto Velho, é marcado pela presença majoritária de afrodescendentes. De todos os segmentos de jovens é o que se encontra mais desassistido pelo poder público e por outras instituições. Sua vulnerabilidade é imensa e a hostilidade com que são percebidos pela sociedade dificulta qualquer tipo de ação para o seu resgate cidadão.

Sabemos, por meio de inúmeros estudos, que a pobreza brasileira é marcadamente negra e a riqueza é determinantemente branca (BRANDÃO, 2004, p. 17). Ainda segundo o mesmo autor, a situação torna-se sempre mais grave quanto mais evidente é a negritude da pessoa. A pobreza destes segmentos é um desvantagem competitiva e uma característica da discriminação racial. A condição racial, conforme assinala Hasenbalg (1991, p. 265), “deve ser tratada como uma variável ou critério que tem um peso determinante na estruturação das relações sociais, tanto no sentido objetivo, quanto subjetivamente”.

A situação da distribuição de rendas do país remete a uma estrutura de segregação racial. Segundo Telles (2003, p. 186), em 1996, os trabalhadores negros e pardos recebiam entre 40% e 50% menos do que um indivíduo branco na mesma função. No que tange à educação, as diferenças são tão graves quanto na economia. Em fins dos anos 1990, explica Brandão (2004, p. 20), a diferença de escolaridade média entre um negro e um branco era de 2,3 anos em favor do branco. Considerando-se a média de escolaridade da população adulta do país com algo em torno de seis anos, essa diferença adquire contornos muito graves. “A concentração de negros em patamares inferiores de escolaridade sobredetermina, portanto, a situação desprivilegiada deste grupo racial no conjunto das posições de ocupação e renda e, conseqüentemente, impacta sua possibilidade de mobilidade social ascendente” (*Ibidem*).

O acesso às oportunidades e a novas posições hierárquicas na sociedade obedece a uma hierarquia bipolar, que tem privilegiado a camada social branca em detrimento de outras camadas sociais não brancas. Tal situação se perpetua entre os integrantes de populações afrodescendentes de Porto Velho, e o instrumento capaz de superar estas adversidades encontra-se no bojo das políticas de ações afirmativas, que são capazes de criar procedimentos compensatórios, capazes de minimizar os efeitos danosos de um passado histórico degradante. Tais políticas, além de corrigir os excessos graves das

desigualdades presentes, permitiria a esses segmentos sociais o acesso aos bens e serviços públicos e a sua integração ao universo da cidadania.

As questões de criminalidade, drogas e violência

A cidade de Porto Velho é uma cidade violenta e marcada por ações criminosas, principalmente no que diz respeito aos crimes ligados às drogas. Através de pesquisa junto ao presídio José Mário Alves da Silva, conhecido como Presídio do Urso Branco, em Porto Velho, constatamos que a idade média dos apenados que ali se encontram gira em torno de 18 a 24 anos. Mais de oitenta por cento dos apenados não ultrapassam os trinta anos de idade. Outra constatação é a incidência majoritária de presos classificados como pardos e mulatos, seguida por números menores de presos classificados como pretos ou brancos. A marginalização é uma condição comum a uma considerável parcela da população afro-descendente juvenil de Porto Velho. Na periferia da cidade o tráfico de drogas é um atrativo considerável, capaz de oferecer a ilusão de uma situação social e financeira confortável, o respeito, o temor e o reconhecimento da comunidade, e a admiração e desejo do sexo oposto. A escola pouco consegue realizar para anular essa atração.

O ambiente escolar não se encontra imune às ações da criminalidade. Ao contrário, as escolas têm se constituído em locais de ocorrências de atos criminosos e violentos. De forma mais contundente, as escolas da periferia são as que mais sofrem com a ação dos marginais. Questionados sobre as situações de violência e criminalidade na escola, os estudantes pesquisados apontaram o uso e venda de drogas como a principal causa dos transtornos. Consideraram que a incidência desses males é alta e que uma grande parcela do alunado está envolvida com o problema. As drogas respondem pela formação de gangues dentro dos estabelecimentos escolares, que passam a agir de forma a intimidar os estudantes, submetendo-os e constrangendo-os de diversas maneiras.

Segundo Debarbieux (1999), citado por Abramovay e Rua (2003, p. 49) a violência nas escolas está associada a três dimensões:

- A grande dificuldade de gestão do espaço escolar, que resulta em estruturas deficientes.

- A violência que se origina no entorno da escola e que a torna refém, através da ação de gangues, do tráfico de drogas, principalmente em função da forte exclusão social a que se acham submetidas diversas populações.
- As componentes internas das escolas, específicas de cada estabelecimento.

A criminalidade nas escolas é descrita como uma decorrência da violência externa que cerca o ambiente escolar. A comunidade estudantil questiona a ausência dos policiais, que não exercem nenhum tipo de proteção para os estudantes. Com exceção da Escola Carmela Dutra, que possui um sistema de policiamento diurno, mais ligado às questões de trânsito, mas que colabora para evitar a ação de marginais e traficantes, as outras escolas não recebem nenhum tipo de apoio policial e a ação de traficantes e usuários de drogas chega a ser ostensiva e desafiadora. Outra situação levantada pelos estudantes refere-se à ordem interna do ambiente escolar, pois não existem ações da administração que contribuam para minimizar os efeitos da violência no ambiente estudantil. A situação torna-se mais grave nas turmas do ensino noturno. Por sua vez, as direções escolares queixam-se de que fica impossível tomar medidas capazes de inibir tais fatos.

A violência escolar é marcada por uma diversidade de ocorrências, que vão desde as ameaças verbais, passam pelas brigas e agressões físicas e chegam às formas de violência sexual. As agressões verbais são comuns. Nomes ofensivos e ameaças diversas compõem este quadro. Esse tipo de ocorrência é mais facilmente tratado pelas autoridades escolares, via aconselhamentos e aplicação de punições variadas. Os serviços de orientação educacional, presentes em todas as escolas pesquisadas, são o setor que se encarrega de resolver tais conflitos. A tensão e os conflitos, não raro, transformam-se em brigas e agressões físicas envolvendo, muitas vezes, armas brancas, mas não excluindo armas de fogo. Esses confrontos são motivados por disputas pessoais, namoros, privilégios, drogas, lanches, práticas esportivas, notas escolares e inimizades pessoais. Normalmente tais enfrentamentos acontecem fora do espaço escolar, mas nas suas imediações. A ação dos administradores escolares torna-se mais difícil. A repercussão dessas brigas é grande e confere prestígio ou desprezo aos envolvidos, tornando o ambiente escolar mais propenso à realizações de vinganças e revides, que deixam a comunidade refém do medo e da perplexidade.

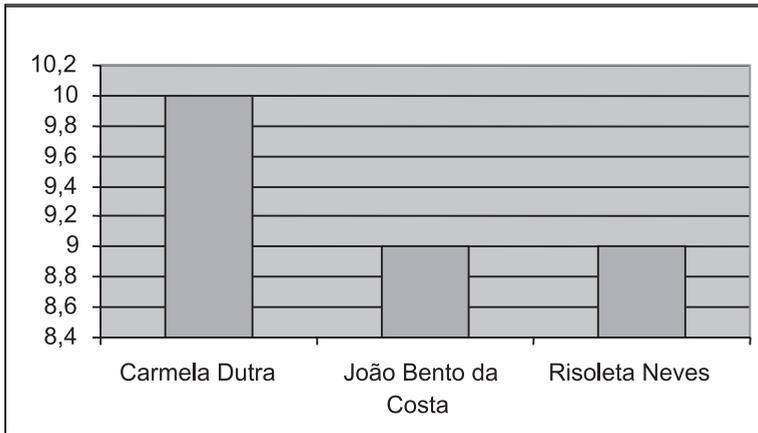
As violências de ordem sexual apresentam aspectos de maior gravidade e são muito comuns nos ambientes juvenis. Os assédios são ocorrências pouco discutidas e os estudantes demonstram muita reserva ao abordar o tema. Entretanto temos conhecimentos de situações que terminaram com a abertura de processos judiciais e a condenação dos responsáveis (nesses casos professores e funcionários). Além das investidas de adultos, os jovens sofrem com a agressividade de caráter sexual praticada por colegas de escola e de rua. Entre os companheiros de turma são comuns as investidas ousadas dos meninos sobre as meninas, chegando a criar situações graves, que provocam o abandono da escola ou a transferência da aluna para um outro estabelecimento. Amparados em uma cultura machista, os jovens se defendem dizendo que são as meninas que os provocam e depois querem descartá-los. Por fim, existe um espírito de agressão latente contra os jovens homossexuais, que são cotidianamente humilhados e expostos a situações vexatórias, muitas vezes com a conivência das autoridades escolares, que os percebem como causas de escândalo e imoralidade em suas instituições.

No quadro das violências mencionadas pelos jovens merece destaque a agressão doméstica, que é sofrida pelos jovens através de seus pais, irmãos ou outros parentes. Os motivos apresentados pelos estudantes pesquisados estão ligados ao alcoolismo dos responsáveis, situações de forte tensão como desemprego e renda insuficiente, maus resultados escolares, namoro e gravidez indesejados, falta à escola, ausência de trabalho do próprio jovem, e outros.

A violência doméstica traz consigo elementos mais profundamente desestabilizadores. É comum que os jovens muito atingidos por esse tipo de agressão abandonem a escola e a própria família, passando por casas de amigo e chegando, por fim a viver nas ruas ou em locais muito inadequados, como depósitos ou postos de lavagem de carros.

Os dados do convívio familiar revelam que grande parte dos estudantes não vive com ambos os pais. Em alguns casos, o casal desfez sua relação e os filhos passaram a morar com a mãe ou com avós. Essa situação gera profunda desestabilização entre os jovens e parece receber pouca atenção por parte da escola. Em conversas mantidas com os administradores escolares, foi dito que os casos mais graves de delinquência escolar vinham de alunos cujas famílias se encontravam em situações de crise.

Gráfico 7 – Alunos que vivem com ambos os pais



Embora a maior parte das famílias tenha como principal responsável o pai, os casos em que as mães respondem pelo grupo familiar são significativos e chamam a atenção pelo fato de nesse grupo se incluírem as famílias mais pobres.

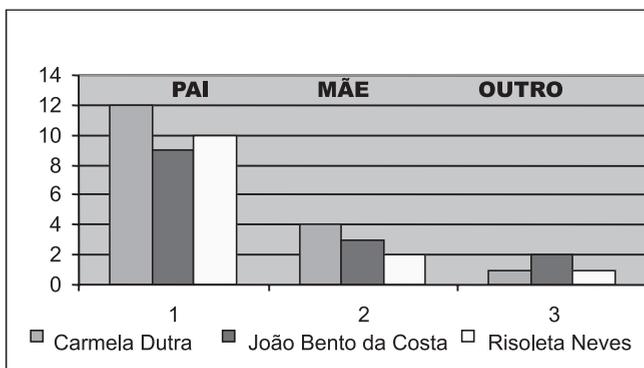
Minha mãe largou o meu pai porque ele batia muito nela e na gente. Tava sempre bêbado e a minha avó diz que ele era noiado. Tinha vez que ele machucava ela e a gente de tanta porrada. Ele dizia que ela era uma nega safada e que nós era tudo safado igual a ela. Agora a gente vive melhor mas a grana é muito curta porque o dinheiro que a mãe ganha não dá. Aí o certo é a gente se espirrar e arranjar um serviço pra poder ajudar um pouco.⁹

O gráfico 6 nos apresenta a situação das responsabilidades familiares no grupo de estudantes pesquisados. Embora o pai seja a figura preponderante, os casos em que a mãe assume as responsabilidades pela chefia da família são numerosos. Por fim, em situações menos comuns, outros parentes (avós e/ou tios) assumem a criação dos jovens. A situação de dependência familiar prolongada é um fator determinante de conflitos e violências familiares, que expõem o jovem afrodescendente a uma série de situações vexatórias. Por outro lado, mesmo assumindo a responsabilidade sobre as necessidades da família, pais e parentes próximos pressionam os jovens para que adquiram sua autonomia precocemente e possam contribuir com as despesas domésticas. Dessa forma, a necessidade de trabalhar, associada à pressão familiar pelo próprio sustento, abreviam, sobremaneira, a permanência dos jovens afrodescendentes no

⁹ Fala de um aluno da Escola João Bento da Costa. Porto Velho, dezembro de 2004.

ambiente escolar. Aqueles que tentam permanecer por mais tempo dedicados somente aos estudos sofrem maiores pressões domésticas para que conciliem o tempo de estudo com o trabalho ou para que passem a contribuir com alguma forma de renda para o orçamento doméstico. Assim, a qualidade do estudo e da aprendizagem desse grupo de jovens sofre sensível perda em relação à de outros grupos que podem e são estimulados a dedicarem-se exclusivamente aos estudos. Esse é um outro tipo de violência, menos perceptível mas capaz de criar uma série de conflitos internos em jovens da periferia, que, a partir das pressões domésticas, progressivamente, deixaram de lado o estudo em função da necessidade de produzir renda para a sobrevivência do grupo familiar.

Gráfico 8 – Responsáveis pela família



Por fim, observamos que a violência escolar, familiar ou social, afeta, sobremaneira, as populações afrodescendentes. Os estudantes pesquisados consideraram necessária a desconstrução do mito de que os negros têm maior tendência para a violência e a criminalidade. Percebem claramente que a situação de maior exposição de afrodescendentes à violência decorre da injusta distribuição de renda e dos enormes preconceitos que ainda vigoram em nossa sociedade. Assim, eles definem a situação de extrema violência que afeta a cidade e todo o país, como um dos resultados da perpetuação das desigualdades sociais e da exclusão a que é submetida uma considerável parcela da sociedade. Os jovens, por sua audácia e inexperiência tornam-se os elos mais visíveis dessa corrente, sendo, ao mesmo tempo agentes e principais vítimas desse descaminho vivido pela sociedade.

Propostas de resgate e acesso à cidadania: as ações afirmativas

A pobreza urbana é, em grande parte, a responsável pela alarmante violência que assola os jovens afrodescendentes em Porto Velho. Os problemas se agravam na medida em que esses males trazem consigo outros tantos que respondem pelo abandono da vida escolar, o desemprego ou o subemprego permanentes e o envolvimento em atividades ilícitas. Uma considerável parcela da juventude porto-velhense, em especial os indivíduos pertencentes aos grupos afrodescendentes é vítima desse processo. A escola que deveria ser a grande esperança de superação dessas dificuldades, não tem se mostrado capaz de cumprir seu mais importante papel social, que é de garantir aos jovens o instrumental capaz de lhes aportar a plena cidadania. Assim, fazem-se necessárias a adoção de estratégias específicas com tempo de duração determinado pela necessidade de transformação social e reversão dos quadros de extrema desigualdade. Conhecidas como políticas positivas ou ações afirmativas, esse conjunto de medida pode minorar o desgaste do tecido social e abreviar a extrema desigualdade e diferença etno-econômica que marcam nossa sociedade.

Os jovens entrevistados ao longo deste trabalho foram sempre enfáticos ao se referirem à situação de abandono e de descaso em que a juventude de Porto Velho se encontra. Questionaram as bases de sua formação escolar, o desinteresse das políticas educacionais e a ineficiência da escola pública, que segundo muitos não os prepara para nada. Nas periferias, a ausência do Estado torna-se mais gritante e cria as condições para que outras instâncias estabeleçam outras redes de mando e de dominação. Assim, os jovens das escolas periféricas se consideram muito mais vulneráveis e desassistidos pelos poderes constituídos e reagem assimilando a violência que os vitima. À exclusão social que lhes é imposta por uma pobreza crônica, que beira a miséria eles respondem com as alternativas possíveis, a contravenção e a criminalidade. Essa pobreza é o resultado de políticas insensatas que perpetuam um modelo excludente e racista, que marginaliza e exclui, sobretudo, os não-brancos.

As sugestões apontadas pelos próprios jovens passam sempre pela escola, que é vista como o espaço onde eles deveriam poder alcançar a dignidade cidadã. As melhorias vislumbradas nos permitem pensar em uma escola mais dinâmica, facilitadora e presente. Um espaço para o autoconhecimento e para a afirmação da diversidade das identidades sociais. Local de intelectualização

que conduziria à universidade e que permitiria uma melhor preparação para a vida profissional. A escola é percebida, ainda, como um lugar de resgate, podendo exercer um importante papel na formação de valores positivos entre os jovens, através do incentivo à cultura, aos esportes e ao lazer.

Em 1995 a antropóloga Ruth Cardoso, então primeira-dama do país, afirmava que a escola brasileira é racista e refletia, em suas práticas o racismo da própria sociedade brasileira (BENTO, 2003, p. 78). Nos últimos dez anos as conquistas foram significativamente maiores em relação ao combate às práticas racistas e preconceituosas, mas ainda se está longe de um ideal mínimo de dignidade.

Dentre as ações reclamadas figura a tomada de medidas para a inclusão de temática negra no currículo escolar. O estudo sobre as populações negras locais foi um dos pontos citados a respeito da inclusão da temática afrodescendente nos currículos escolares. Outro ponto foi a ampliação dos debates sobre os cursos preparatórios para os exames vestibulares da Universidade Federal de Rondônia. É um consenso entre a comunidade pesquisada que a iniciativa dos cursinhos comunitários deve ser ampliada e contar com o apoio das entidades governamentais. A profissionalização é um dos maiores anseios dos jovens entrevistados, mas não existem oportunidades compatíveis com a renda de suas famílias.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas* (versão resumida). Brasília, 2003.

ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENTO, Maria Aparecida. *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades*. São Paulo: Ceert/Conselho Regional de Psicologia, 2000.

BRANDÃO, André Augusto. *Miséria da periferia – Desigualdades raciais e pobreza na metrópole do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

HASENBALG, Carlos. Notas sobre as pesquisas das desigualdades raciais e bibliografia selecionada. In: LOVELL, Peggy. *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.

OLIVEIRA, Iolanda de. *Relações raciais e educação*. Novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (Coleção Políticas Raciais).

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.

SANSONE, L. *Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil*. Rio de Janeiro: Mana, 2000.

SOUZA, P. R. *A questão racial e a educação*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2001.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues Teixeira. *Populações negras em Rondônia*. Porto Velho, 2004 (mimeo).

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

UNESCO. *Políticas públicas de / para / com / juventudes*. Brasília, 2004.

SOBRESSALTOS NA FLOR DA IDADE – EXPECTATIVAS SOBRE A INSERÇÃO DE JOVENS NEGROS E NEGRAS NO MERCADO DE TRABALHO EM SALVADOR (BA)

Maria Nazaré Mota de Lima

Introdução

Com limitadas condições de acesso educacional, o destino de grande parte da nossa juventude encontra-se pré-determinado. Sem condições de progresso educacional, sem experiência laboral, com escassas oportunidades no mercado de trabalho, engrossa o exército de jovens sem atividade socialmente definida, muitos deles enveredando pelos poucos caminhos que a vida lhes oferece.

(Unesco)

Este artigo consiste numa análise dos principais resultados da pesquisa sobre a “Expectativas de Inserção no Mercado de Trabalho para Jovens Negros e Negras no Ensino Médio”, realizada de outubro 2004 a abril 2005, em Salvador/BA. O estudo trata dos temas educação e trabalho em sua relação com a variável raça, concentrando-se em três escolas¹ da rede estadual de ensino, localizadas em Salvador, a saber: Colégio Estadual Bertholdo Cirilo dos Reis², no Subúrbio Ferroviário; Colégio Estadual Pinto de Carvalho, em São Caetano; Colégio Estadual Thales de Azevedo, no Costa Azul/Pituba.

As três escolas são de grande porte, duas em bairros populares – Bertholdo Cirilo dos Reis e Pinto de Carvalho – e outra em bairro de classe média – Thales de Azevedo. No conjunto, em 2004, segundo dados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, a matrícula registrou um total de 8.763 estudantes nas três escolas, enquanto o número de professores(as) era de 303. As duas primeiras

1 Utilizo as expressões colégio e escola como sinônimas, dando preferência à última, sempre que possível.

2 Neste texto, denomino os colégios como Bertholdo, Pinto de Carvalho e Thales de Azevedo.

atendem, principalmente, a estudantes do bairro e adjacências, enquanto que no Thales de Azevedo os(as) estudantes residem, em maioria, em bairros distantes e ingressam no primeiro ano do ensino médio através de sorteio. Em todas há concentração de alunos negros e negras, sobretudo na Bertholdo e na Pinto de Carvalho.

Inserindo-se no movimento de indignação diante da discriminação e do racismo no Brasil, a pesquisa parte do pressuposto de que a relação raça/educação/trabalho é pertinente para a compreensão dos mecanismos de manutenção das desigualdades sociais, tendo como objetivo investigar as expectativas de jovens negros e negras sobre inserção no mercado de trabalho, a partir da ótica dos(as) jovens e também de profissionais de educação. Outro objetivo é estabelecer conexões entre essas expectativas e dados sobre inserção no mundo do trabalho, prosseguimento de estudos, tomando como pano de fundo o quadro de desigualdades históricas a que a juventude negra está exposta no país e no estado da Bahia, em particular.

Teoricamente, o estudo baseia-se em autoras e autores que discutem a relação entre raça e juventude, no ensino médio, no mercado de trabalho e no acesso à universidade no Brasil e, especialmente, na Bahia, a exemplo de Queiroz (2002; 2004), Castro e Barreto (1998), Cavalcanti dos Santos (2003), dentre outros. Uma referência teórica também importante é Kimberlé Crenshaw, a qual discute o conceito de interseccionalidade e o define como se segue:

Interseccionalidade é uma conceituação das duplas ou triplas formas de discriminação que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2003).

Para a pesquisa, inicialmente, 400 questionários foram distribuídos entre alunos(as) e 50 entre professores(as), abordando, dentre outros: importância da escola e do trabalho na vida dos(as) estudantes; percepção de racismo/discriminação na escola e no mercado de trabalho; sonhos e perspectivas de futuro dos(as) jovens; conhecimento de políticas públicas voltadas para jovens negros.

As entrevistas, com 16 educadoras e 17 estudantes, focalizaram as suas representações acerca dessas temáticas, incluindo, ainda, acesso à universidade e cotidiano da escola; as observações, em torno de 16, ocorreram nos mesmos

dias de entrevista.

Todas as informações geradas no processo da pesquisa foram organizadas em torno de quatro categorias: a escola e seu cotidiano; mundo do trabalho; acesso à universidade; discriminação racial – dimensões que emergiram enquanto fundamentais para uma compreensão dos percalços que jovens negros e negras enfrentam na tentativa de encontrar espaço para seus sonhos e desejos em relação à educação, mundo do trabalho, acesso à universidade. A partir dessas categorias, foram analisadas informações relativas a sonhos dos(as) jovens estudantes, sua relação com a educação, inserção no mercado de trabalho, percepção do racismo, discriminação e conhecimento de políticas públicas centradas na questão racial, através de conexões entre as expectativas dos(as) jovens e a realidade expressa pelos dados de acesso e permanência no ensino superior e sobre o mercado de trabalho para o segmento jovem em Salvador/BA.

Juventude negra, educação e trabalho

Estudos sobre educação e trabalho relativos às juventudes na Bahia (SILVA, 1997; QUEIROZ, 2002; CASTRO; BARRETO, 1998; CAVALCANTI DOS SANTOS, 2003) mostram como as desigualdades raciais atingem a juventude negra, sobretudo em Salvador. Tendo a maior parcela em termos relativos de pessoas negras, a Bahia é um estado onde as desigualdades raciais se manifestam com grande intensidade, demonstradas pelo processo de escolarização, que acusa lugares diferenciados para os jovens negros e negras nos espaços da educação formal, com conseqüências no seu acesso ao mercado de trabalho.

Na população de 15 a 17 anos – público de referência do nível médio de ensino –, registra-se um processo de retenção de estudantes no ensino fundamental, que se expressa de forma mais intensa entre negros e negras. Dados do IBGE, relativos à Região Metropolitana de Salvador, demonstram que 35% de pessoas brancas estão retidas no ensino fundamental, porém o percentual de negros(as) que estão nesta mesma situação chega a 67%, quase o dobro. Continuando a análise desses dados do IBGE, há outras evidências da desigualdade de natureza racial em Salvador. No ensino médio, na mesma faixa de 15 a 17 anos, jovens brancos representam 64%, enquanto 32% de jovens negros(as) conseguem chegar até esse nível de ensino; no limite superior da

pirâmide, na graduação universitária, encontramos a presença de quase 17% de brancos(as) contra 6% de negros.

Essa realidade continua a se manifestar favoravelmente aos(às) brancos(as), quando se observa que 14% deles(as) estão em cursos pré-vestibulares, contra apenas 4% dos(as) negros(as).

Na faixa de 20 a 24 anos, 69% de brancos(as) freqüentam a graduação, contra 18,5% de negros(as). Do ponto de vista do atraso escolar, persistem as marcas da desigualdade, pois 52,5% de negros(as) nessa faixa ainda freqüentam o ensino médio.

Para Fúlvia Rosemberg (1998), o(a) estudante negro(a) enfrenta maiores barreiras no sistema escolar, destacando que a escola que freqüenta não é a mesma freqüentada por estudantes brancos(as). Segundo a autora, o processo de discriminação educacional resulta de práticas preconceituosas que ocorrem dentro da escola e da segregação espacial de populações negras nos espaços geográficos brasileiros.

Com a dinâmica demográfica dos últimos vinte anos, em todo o país, os(as) jovens assumem um lugar de destaque, e, na Bahia, não foi diferente. Eles(as) passam a ser vistos(as) enquanto grupo social com características, aspirações e demandas convergentes no que se denomina de juventude. Todavia, estudos mais recentes consideram que no interior do segmento jovem há outras diferenciações importantes, associadas a gênero, raça, regionalidade, procedência, classe, sendo mais apropriado pensar-se em juventudes, donde se depreende a especificidade da juventude negra, suas expectativas, sonhos, aspirações, marcados pela dimensão racial.

As juventudes constituem o universo de pessoas que teoricamente deveriam constituir o público do ensino médio, majoritariamente ofertado pela rede pública estadual em Salvador e composto por negros(as), apesar de as estatísticas regulares não contemplarem raça/cor, aspecto somente agora corrigido com a introdução dessa variável no Censo Escolar do Inep/MEC de 2005.

Assim, o quadro das desigualdades raciais concretizadas nos espaços da educação e do trabalho forneceu a base para o desenvolvimento da pesquisa de campo de que trato no presente texto, focalizando as percepções de profissionais de educação e de estudantes do ensino médio, em relação a mundo do trabalho,

educação escolar e políticas públicas voltadas para a dimensão racial na educação. As percepções dos sujeitos pesquisados foram analisadas, portanto, na sua relação com séculos da ação da ideologia de negação do racismo e de afirmação da democracia racial, que, apesar de teoricamente insustentável, ainda permeia o imaginário de muitas pessoas, inclusive de parcela expressiva de pessoas negras.

A escola e seu cotidiano

No decorrer da pesquisa de campo, o cotidiano escolar foi a temática sobre a qual os(as) jovens mais se dispuseram a falar, denunciando a falta de interlocução no interior da escola acerca de suas expectativas, necessidades, opiniões; ou seja, a escola não ouve ou ouve muito pouco os(as) jovens. Os(as) profissionais de educação entrevistados(as) também deixaram evidente que precisam de canais de interlocução para dialogarem acerca de suas questões pessoais e profissionais, bem como dos alunos e alunas com que trabalham. Seja quando tratavam de temas relacionados à instituição escola ou educação, a trabalho, acesso à universidade, discriminação racial ou outros trazidos por seu interesse, os atores estavam predispostos a comentar, avaliar as condições de trabalho, as questões sociais que permeiam as relações professor-aluno no espaço escolar.

No Pinto de Carvalho, por exemplo, as falas, tanto de educadoras quanto de alunos(as), deixaram transparecer a crença e valorização da escola pública, inclusive com um certo tom saudosista, uma vez que as profissionais entrevistadas reconhecem a decadência desse patrimônio, com o passar do tempo. Acreditam que é possível recuperar a função social que a escola pública cumpria no passado, com o empenho, comprometimento e trabalho de todos(as) que fazem a educação. Inclusive, mesclam fragmentos de sua vida pessoal e familiar com outros característicos da vida escolar – a escola como uma extensão de sua existência:

Eu tô formando ainda, né? São 26 anos que eu tenho, vou fazer 27, agora em dezembro...eu tava querendo juntar minhas férias, minhas férias, não... Minhas licenças, não tirei nenhuma, que, até hoje, não tirei nenhuma licença, então queria juntar pra aposentadoria. Mas devido à mudança, né, pra 55 anos, eu tô com 51, aí mudou pra 55, então eu tenho mais 3 anos, ainda pra aguardar, né? A aposentadoria dentro da lei. Do direito. Então eu tô aí aguardando (Dalva, funcionária do Pinto de Carvalho)³.

³ Os nomes dos(as) informantes são fictícios, visando preservá-los(as) de possíveis problemas por estarem identificados(as) formalmente no documento.

Eu sei de aluna de escola pública, sempre aí... Você dá pra ver aluno de escola pública, às vezes até perigoso... escola pública, nós temos aí, escolas muito boas... E os alunos diferentes. ...Então... e às vezes você observa só aquela superficialidade e na verdade não penetra... são muitos. Então, às vezes você vai descobrindo talentos, né? Pessoas, assim, muito boas e que passam despercebidas porque não há tempo. É uma escola muito grande, uma demanda muito grande, também, e aí a escola pública, às vezes, fica assim, né? Como uma escola que não produz com esforço. E acho que a escola pública ainda é muito boa. Eu sou ex-aluna, digo isso, nós fomos de universidade pública, não tivemos problema nenhum. E eu acho que isso deve continuar... (Vilma, professora do Pinto de Carvalho).

A professora procura ressaltar tanto a complexidade e diversidade dos sujeitos da escola como a necessidade de valorização do ensino público, uma possibilidade concreta de mudança de lugar social a que alguns negros e negras têm tido certo acesso, enfrentando todas as barreiras para isso, como ficou bem mostrado na pesquisa em questão⁴. Nessa fala, também, o significado atribuído à escola vem perpassado por suas referências pessoais, como a voz de alguém que viveu nessa rede de sociabilidade mais ampla, também como ex-aluna de escola pública. A professora enfatiza a crítica à imagem genérica de “escola”, no sentido de desprestigiá-la, deixando evidente que esse desprestígio está também associado à configuração social e racial da escola pública atual, que abriga hoje maior parcela de negros(as) e outros segmentos que tradicionalmente estavam alijados do direito à educação.

Ao abordar a questão da escola, uma aluna emite sua opinião de que a qualidade das condições do ensino lhe parece mais importante que a questão racial:

Eu também tenho meu lado da questão social sobre o negro. Mas também tem o lado, aqui no Colégio, que não tem água no banheiro, não tem papel higiênico, não tem ventilador... Em primeiro lugar, eu passei a questão do ventilador. Assistir aula com esse calorzinho, na moral, é [palavrão]! (Débora, aluna do Pinto de Carvalho).

Outra aluna declara haver bons professores na escola, mas que poderia ser melhor, no todo, como ela mesma diz:

Eu gosto dos meus professores, tem professor aqui que entra na sala de aula e tem prazer de ensinar, de tá ali com a gente, mas eu acho que a escola em si, no todo, poderia contribuir mais. Não só com essa parte teórica, mas trazer outros profissionais, fazer cursos aqui, pra nós termos melhor ensino (Telma, aluna do Pinto de Carvalho).

⁴ O relatório final da pesquisa “Expectativas de Inserção no Mercado de Trabalho para Jovens Negros e Negras no Ensino Médio – Bahia/Salvador” traz bastantes evidências das grandes dificuldades de acesso de jovens negros e negras a carreiras de prestígio, às profissões mais valorizadas, ao prosseguimento de seus estudos.

Sua crítica a alguns professores da escola prossegue, quando destaca que muitos(as) colegas seus(suas) preferem um ensino medíocre, discriminam-se, preferem não fazer muito esforço...

Muitos quando entram na sala de aula, tem professor e sei lá o que quer? Que joga as coisas pra gente e passa aquela coisa que não puxa pelo raciocínio. E tem muitos [alunos] que aceitam, que preferem o peixe pescado, do que ir lá e pescar o peixe, muitos. E são poucos, são poucos deles que realmente pensam.

No ano passado, no 1º ano, a estagiária perguntou “quem quer prestar vestibular?” E poucos levantaram a mão, de vinte e cinco alunos, na sala, acho que foram apenas quatro, que levantaram a mão. E até eu fiquei assim, aí a professora começou a incentivar a gente, aí eu meu Deus, o que eles pensam; que o 2º grau, agora tá bom, é? Então, não é só uma questão da escola, também é dos alunos que discriminam eles próprios; eles próprios se discriminam.” Ah, que nada, eu não tenho capacidade!” Poxa, não tem capacidade por quê? Por que você não se capacita pra isso? A escola é a escola, é aqui, a gente tá aprendendo para amanhã, mas não dá pra simplesmente cruzar os braços e esperar que abram minha cabeça e coloquem todo o meu conhecimento aqui dentro. É eu mesmo que tenho que fazer a minha parte também.

Não adianta que me empurrem, que me coloquem, em uma empresa. Pode até ser que eu encontre alguém, que me coloque dentro de uma empresa, mas quem vai ter que se manter sou eu. A pessoa não vai tá lá, me policiando todo instante, mas os jovens daqui são meio cabeça vazia, eu não sei o que eles pensam...muitos acham que é da escola, quando acabou o 2º grau, são poucos que querem realmente alguma coisa, mas existe (Telma, aluna do Pinto de Carvalho).

Mundo do trabalho

Embora os(as) jovens reconheçam a importância do trabalho em suas vidas, sobretudo como meio de sobrevivência e independência, relatam as dificuldades para adentrar nesse fechado universo, sobretudo associando as dificuldades a questões de ordem racial. O principal motivo que os impulsiona a desejar trabalhar é complementar a renda de suas famílias, vendo o trabalho também como horizonte a eles destinado, durante o ensino médio ou quando o concluírem.

A principal forma de trabalho que vislumbram é o “estágio remunerado”, viabilizado menos a partir da escola onde estudam, do que como resultado de peregrinações próprias, do contato direto (entrevistas, processos seletivos) ou

envio de currículos a empresas.

Essa perspectiva do estágio, porém, coloca-se com mais facilidade para os que estão no 1º e 2º ano, o que não significa que não encontrem também dificuldades em conseguir essa colocação, seja porque não têm experiência prévia, seja porque há uma disputa acirrada por essas vagas, disputa essa em que os jovens negros e negras entrevistados(as) afirmam sair em desvantagem, seja por sua procedência sociocultural (ser suburbano)⁵, seja por seu pertencimento racial (ser negro).

No terceiro ano, segundo os(as) estudantes entrevistados(as), torna-se ainda mais difícil conseguir “colocação”, porque já fica configurada uma relação de trabalho convencional e não mais um estágio remunerado, já que a idade, normalmente já avançada, ou a conclusão do curso, fazem com que permaneçam menos tempo no emprego. Falam da discriminação com que se defrontam, quase sempre associada a um padrão de beleza eurocêntrico, referindo-se às “mais bonitas” e às “outras”, expressões que apontam para uma forma comum de exclusão de pessoas negras no mercado de trabalho, por não terem “boa aparência”:

Muitas vezes é..., porque muitas vezes eles escolhem pela beleza; tem vezes que quer o currículo da pessoa com foto. Então, eles aí estão discriminando as pessoas, porque aí eles vão nas mais bonitas e as outras vão deixando de lado (...) Só tem loura... (...) Uma ou duas é negra... (Jailde, aluna do Bertholdo).

*6Você vê isso bem é em Shopping. As meninas de loja, você vê muita menina... (...) ...branca dos olhos azuis. Nunca vi... dificilmente você vê negra. (...) ...principalmente em balcão, quando é carnaval, fica ali no shopping, você só vê uma negra, uma ou duas (Lurdes, aluna do Bertholdo).

Com 82% de pessoas negras (entre as declaradas pretas e pardas, pelo IBGE) na cidade, a seleção para emprego se direciona quase sempre para pessoas não-negras, mostrando o que um dos alunos expressou de forma contundente e indisfarçável em sua fala conclusiva a respeito do fato: “Não tem outra palavra: é racismo”; enquanto outro aluno acrescenta: “Bota uma ou duas [negras] pra tirar de tempo, pra disfarçar...”.

Na opinião dos/as estudantes, “as mais bonitas são branquinhas, têm cabelo

5 Evidência constatada em relação a alunos(as) do Bertholdo, escola localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

6 O asterisco significa que houve composição do texto, a partir de partes descontínuas das falas dos(as) entrevistados(as), respeitando-se o contexto em que elas aconteceram.

liso”, e isso conta na hora de procurar emprego:

*É... mais bonitas... de cabelo liso... (...) De boa aparência.... (...) Estão pedindo agora currículo com foto. (...) Eu acho assim, porque eles preferem as mais arrumadas para quando as pessoas chegarem ela ter um... eles acham que a pessoa vai ter...melhor assim... que vai achar.... vai ter a melhor comunicação, porque a recepcionista vai ser mais arrumada, então eles vão ter uma melhor comunicação. (...) Apesar de que não existe ninguém feio... (...) A cor da pele. Por que eles têm... tem uma negra que é bonita, tudo, chama atenção até do povo assim, mas ele prefere mais branco, porque disse que é a cor bonita, tudo vai em conta... (Jailde, aluna do Bertholdo).

*Eles acham que a preferência do povo, assim quando a gente chega, é de uma pessoa loura, uma pessoa branca... (...) Aparência também conta muito quando você for procurar emprego. Eles pedem muito a aparência. (...) A menina estava coisando e ela mandou até a menina se arrumar: “Se arrume porque você tem uma entrevista. Porque isso também conta; isso é mais um ponto pra poder ganhar esse trabalho” Se for uma pessoa jogada, de short ou uma coisa desarrumada, eles vão dar preferência a quem está arrumada, com certeza. (...) os negros são sempre o quê? Escravo, doméstica; nunca bota um negro empresário, nada, só os brancos; porque a discriminação começa até mesmo... nas novelas... (Lurdes, aluna do Bertholdo).

Percebe-se, dessa maneira, que os(as) estudantes, de modo geral, são enfáticos, ao reconhecerem o racismo no mercado de trabalho:

Eu já fui fazer muitas entrevistas e quando fica eu e outras meninas eles escolhem sempre mais as branquinhas... tá muito assim, do negro; eles dizem que não, mas tem sim.... Eu já passei por isso, minha irmã já passou e minhas colegas também passaram por isso (Tereza, aluna do Thales de Azevedo).

Assim, vai dizer... vou dar um exemplo aqui; vai dizer que tem eu e mais duas meninas, tudo negro, pra ter uma vaga, e chega uma branquinha; a gente pode estar como for, bem arrumado e ela pode estar meio desleixada, ele vai preferir ela, a branquinha, do que um de nós três (Ivaldo, aluno do Bertholdo).

Uma forma bastante evidenciada de busca por emprego consiste na circulação de informações entre os próprios alunos e alunas; alguém toma conhecimento de que há possibilidade de acessar um emprego em determinado lugar e divulga-o aos(às) demais. Nesse caso, chama atenção a solidariedade, mesmo entre prováveis concorrentes, nessa disputa por escassas vagas no mercado de trabalho. Essa forma de relacionamento solidário é muito comum entre grupos excluídos e pessoas negras em Salvador e na Bahia, indicando que se trata de um desejo de ascensão mais coletivizado. O fato em si também remete para a ausência de políticas de inserção na escola, deixando brechas para a “Rádio Peão”, como chamam a comunicação boca a boca.

As professoras do Thales de Azevedo, nas suas falas, são mais contundentes em dizer que trabalhar é o horizonte possível para os(as) estudantes e são categóricas em afirmar que o prosseguimento dos estudos é uma expectativa pouco presente na fala dos(as) estudantes, já que só alguns, eventualmente, conseguem entrar para a universidade. Ou seja, a expectativa por parte dos(as) estudantes existe, embora quase nunca seja atendida. Afinal, as possibilidades de concretizar essas expectativas são mínimas, conforme Queiroz (2004).

Outra forma de inserção bastante enfatizada são ofertas disponíveis localmente, como supermercados, pequeno comércio local, lojas de shopping; mesmo assim, a inserção nesse universo aparece atravessada por falas em que fica evidenciada a discriminação racial, o racismo.

De todo modo, o trabalho é uma prioridade na vida desses(as) estudantes, seja no final ou durante os estudos, ainda que uma parte deles(as) ainda não trabalhe formalmente:

A maioria tem vontade de trabalhar, pelo menos é o que eles conversam assim na turma. A gente percebe isso, a maioria deles tem vontade de trabalhar. Aí eu brinco com eles e falo: “A gente tem que trabalhar, mas também tem que estudar; vocês não vão ter painho a vida inteira” – pode pegar qualquer um aí e perguntar... – “... pra sustentar vocês; então, a hora de vocês é agora; a oportunidade vocês estão tendo agora. Eu acho que vocês têm mais é que estudar” (Cleuza, professora da Pinto de Carvalho).

A professora também tece comentários sobre a opressão exercida em relação às meninas jovens negras, principalmente, no que tange à ocupação, ressaltando o problema do turismo sexual, que as expõe a grandes vulnerabilidades.

Agora, volto a dizer, não é? Em que tipo de trabalho? Não é? Então aí a gente já passa, as meninas já passa por uma coisa que está sendo bem combatida agora, que é o turismo sexual. Quer dizer, o europeu sai de lá pra vir aqui pra quê? Você não vê um europeu aqui com outra, com uma mulher branca; eles só querem as mulheres negras (Cleuza, professora da Pinto de Carvalho).

Na Bahia, o turismo possui um componente de violência sexual contra crianças e adolescentes, que vem sendo denunciado em campanhas do Cedeca, Projeto Sentinela, e outros. Esse aspecto não foi focalizado no estudo, mas, na medida em que foi instaurado um clima de liberdade durante as conversas sobre escola, juventude, raça, gênero e trabalho e a

temática não emergiu, o fato demonstra o quanto ela está silenciada no espaço escolar. Na pesquisa realizada, não ficou evidenciado que as escolas incluam temas como exploração sexual, exploração do trabalho infantil em suas práticas pedagógicas, inclusive propostos pelo MEC enquanto temas transversais.

É possível que decorra também desse silêncio na escola a valorização que os(as) estudantes demonstraram atribuir à sua participação, como alunos(as), voluntários(as) ou bolsistas, em projetos de ONG's, que vêm suprindo a lacuna deixada pelo Estado na abordagem desses temas, que tanto agradam aos(as) jovens. A procura por esses espaços é evidente, e as organizações não governamentais são avaliadas positivamente por eles(as), que justificam seu interesse por essas organizações pela oportunidade de discutir questões sociais locais e pela oportunidade de aprimoramento de sua formação intelectual e cidadã.

A importância dada ao trabalho pode ser medida por essa resposta lacônica, direta e objetiva à pergunta feita a uma jovem sobre o que ela vai fazer quando terminar o ensino médio: “Eu vou arranjar um emprego”. O tom que usou ao pronunciar isto revela que se trata não só de uma declaração, mas de um forte desejo, marcado também por uma preocupação, uma esperança, uma fé. Logo depois, ela explica por que considera seu propósito difícil, apesar de sua determinação: “Eu acho, porque você está saindo assim do colégio... assim, é o primeiro emprego e assim é muito difícil de arranjar um emprego... primeiro, a pessoa que não trabalhou trabalho nenhum... e assim fica difícil” (Jailde, aluna da Bertholdo).

Acesso à universidade

A pesquisa mostrou haver, entre jovens do ensino médio em escolas públicas, um desconhecimento acerca do papel político das ações afirmativas para acesso de negros e negras à Universidade. Esse desconhecimento é maior quanto mais a escola se localiza em bairros afastados. Sendo assim, enquanto os(as) jovens do Bertholdo desconhecem essas políticas, vêm-nas como mais distantes de sua realidade, no Pinto de Carvalho os alunos e alunas entrevistados, em maioria, têm conhecimento das ações afirmativas, mas se posicionam quase sempre contra as cotas, afirmando que entrar na universidade por meio delas iria desmerecê-los; já no Thales de Azevedo, os(as) jovens defendem as cotas

para negros e negras e/ou para egressos de escola pública, assim como almejam que elas sejam intensificadas.

Nessa escola, alunos(as) possuem mais informações a respeito, o que pode ser explicado por pertencerem a uma unidade de ensino público diferenciada, onde o acesso à universidade se apresenta mais próximo, e onde há um propósito, compartilhado por educadoras, alunos, pais e mães, de prosseguimento dos estudos, considerado algo concreto, possível, inclusive em cursos de maior prestígio.

Aqui, todos. Todos querem ir pra universidade. O objetivo maior deles é a universidade, ninguém aqui quer parar no meio do caminho. Se você fizer a pergunta vai ver... desde o começo já tem o trabalho voltado para o aluno no vestibular, a qualidade dos professores, o núcleo, o ambiente de trabalho. Desde o início, é voltado o programa. E também tem a família, que é fundamental. E as mães estão aqui sempre, cobrando, procurando, indo atrás do professor. Mas a aula, o curso, 99% são os pais que escolhem... na federal, Medicina, Odontologia, Administração, mesmo que não façam claro que passam um ou outro passam. Ano passado em Odontologia na federal (Rita, professora do Thales de Azevedo).

Entre as professoras de todas as escolas pesquisadas, os posicionamentos foram, geralmente, contra as cotas para negros(as), sistema já implantado em duas das universidades públicas na Bahia: a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), e a Universidade Federal da Bahia (UFBa).

No Thales de Azevedo, a questão gerou uma discussão mais calorosa, assumindo um tom polêmico, conforme mostrado a seguir, havendo educadoras que consideram as cotas desnecessárias e até uma forma de preconceito:

Eu vou falar: Por que negro? Por que cota para negro? Por que essa discriminação? Já começa daí... Eu acho que essas cotas para negros, acho que são desnecessárias. Porque já começam a discriminação a partir daí. Eu acho que o tratamento deve ser todo por igual. Não deveria ter, porque tem negro que é rico (Noêmia, professora do Thales de Azevedo).

Eu acho que até nas cotas a gente já está tendo preconceito... no meu ponto de vista, já é um preconceito, porque acabam dizendo que o negro não é capaz. As cotas estão excluindo os negros, porque eles precisam, como se fossem coitadinhos. Eu acho que isso não precisa... (Tereza, professora do Thales de Azevedo).

Esses depoimentos demonstram o quanto a disseminação de informações sobre ações afirmativas, especialmente sobre as cotas para negros na universidade, tem acontecido de maneira limitada e distorcida. Em decorrência

disso, a sociedade e, particularmente, professores(as) e estudantes tendem a recorrer a argumentos fundados na ilusão da meritocracia, e as cotas passam a ser vistas como desnecessárias ou até como uma forma de preconceito em relação aos negros.

Os movimentos negros, no entanto, insistentemente, têm colocado a questão em outros termos, contextualizando as ações afirmativas enquanto reparação para desigualdades históricas a que negros e negras foram e vêm sendo submetidos(as) e propondo alternativas não só de acesso, mas de permanência, visando a estabelecer a equidade de raça na universidade, onde a sub-representação negra é evidente.

Só uma professora, também no Thales de Azevedo, colocou-se favorável às cotas, tentando convencer suas colegas de que ações reparatórias são necessárias para corrigir injustiças cometidas historicamente contra esse segmento da população brasileira.

Vê-se, então, que enquanto alunos e alunas se posicionam a favor das cotas, nessa escola, as professoras têm, geralmente, posição contrária, o que demandaria uma discussão sistemática dessas questões na formação docente e no currículo escolar, para que as expectativas de acesso à universidade, declaradas pelos alunos e alunas, possam ser fortalecidas e não minimizadas.

Discriminação racial

Em toda a pesquisa, seja entre professoras ou entre alunos e alunas, a discriminação racial é negada como fato existente no interior da escola. Uma única exceção se registrou na entrevista de uma funcionária do Bertholdo. Para ela, há preconceito, atitudes discriminatórias, sim, na escola onde atua, embora se negue sua existência. Para as demais pessoas entrevistadas, somente fora do espaço escolar a discriminação contra negros existe, principalmente no que tange à inserção profissional. Afirmam, por exemplo, que a boa aparência conta muito na disputa pelas vagas no mercado de trabalho; no interior da escola, porém, declaram não haver situações de discriminação de negros/as ou práticas racistas, como se vê nas falas seguintes:

Não. Aqui na escola, eu não acho que acontece isso. Porque aqui, na escola, a diretora, ela tem pele clara, né? Então ela trata fulano, sicrano como aluno, todos são alunos. Aquele ali é fulano alto, aquele ali é fulano baixo, aquele ali é fulano

negro, aquele ali é fulano magro. Aqui tudo é aluno, entendeu? (...) Aqui na escola não tem isso. Não, abertamente. Eu acho. Não abertamente, assim não que eu veja. A não ser se der uma analisada... (Débora, aluna da Pinto de Carvalho).

Eu, particularmente, nunca sofri alguma discriminação e também nunca ouvi falar sobre discriminação aqui no colégio; ninguém nunca reclamou sobre esse problema ou então pra mim, particularmente, por amizade... Não. Em relação aos negros eu acredito que não (Sérgio, aluno do Thales de Azevedo).

Não. Eu sei que a maioria, todo mundo aqui... Olha, deixa eu colocar pra você assim, é... Logo no início, não aqui nessa comunidade, né? Porque temos aqui, os que pertencem à mesma raça e não temos problemas, né? Mas lá fora, quando dizem assim, “a diretora do Bertholdo”, aí as pessoas me olhavam de cima a baixo. Por quê? O que acham? (risos). Então, entendeu? “Meu Deus do céu, diretora de colégio?”, “Talvez, tivesse outra aparência, fosse uma outra pessoa, talvez”. Ai... já me senti discriminada... lá fora!! Aqui dentro, nunca! (Célia, diretora do Bertholdo).

Chama atenção, nas falas de alunos(as) e profissionais de educação, a invisibilidade ainda em torno do racismo na educação, o que pode ser explicado pela falta de ações direcionadas à formação dos(as) professores(as) focadas na diversidade étnico-racial, assim como de uma política explícita e contínua da Secretaria Estadual de Educação nessa perspectiva. Além disso, sabemos que a formação para o magistério não prepara as profissionais de educação para lidar com essa tão importante dimensão da prática pedagógica. A formação continuada, por outro lado, também não tem se direcionado para suprir essa ausência na formação inicial, fazendo com que o tema fique invisível para a maioria dos educadores(as) e alunos(as) pesquisados(as).

Considerações finais

A pesquisa revelou que a educação e o trabalho são valores inquestionáveis, fundamentais para a vida, para o futuro dos(as) jovens no ensino médio. E a escola que freqüentam é vista positivamente no sentido de contribuir para a construção da vida profissional e concretização dos seus sonhos, mesmo quando os indicadores de desempenho escolar não sinalizam nessa direção. Por outro lado, têm dificuldade em perceber o papel que cabe à escola na articulação da educação com o mercado de trabalho, elencando atividades que só de forma tangencial servem a esse propósito, a exemplo do PEI,⁷ bastante apontado

⁷ Programa de Enriquecimento Instrumental, disciplina obrigatória das escolas que optarem por tê-lo no seu currículo.

nos questionários e entrevistas como forma de preparação para ingresso no mercado de trabalho.

Os diversos segmentos pesquisados têm diferentes percepções em relação às formas como o racismo e a discriminação intervêm na questão do acesso ao mercado de trabalho e à educação. Enquanto reconhecem que os(as) jovens são barrados no mercado de trabalho pelo fato de serem negros(as), ou seja, há discriminação e racismo, praticamente desconhecem qualquer barreira à conquista e avanços no campo educacional, que necessariamente têm a ver com o trabalho, sempre referido a partir do mérito, do empenho pessoal, da determinação, como algo exclusivamente do campo pessoal.

Não por acaso, as aspirações são elevadas e, no campo educacional, o ingresso em carreiras de nível superior é a tônica, com poucos reconhecendo e identificando barreiras a esse intento. Muito poucos(as) parecem ter consciência de que suas aspirações e escolhas são mediadas pelo jogo das relações de poder, que são políticas.

O reconhecimento do racismo e da discriminação, como fatores impeditivos da inserção de negros(as) no mercado de trabalho, é total entre os sujeitos da pesquisa. Na escola, não identificam a existência nem do racismo nem da discriminação, fenômenos que para eles(as), só acontecem fora, e não dentro da escola.

A realização da pesquisa significou para os(as) entrevistados(as) uma boa oportunidade para fazer emergir a sua fala, normalmente silenciada, pois não são ouvidos e essa é uma importante revelação da pesquisa, que mostra a falta de canais de escuta, seja para os(as) jovens, seja para os(as) educadores(as). Nesse sentido, chama atenção a grande disponibilidade para fornecer as informações solicitadas, discutir questões do cotidiano escolar, aspirações, frustrações, sonhos e desejos..., sobretudo em relação aos temas suscitados pelo estudo.

Criar canais de interlocução direta entre MEC, SEC, Universidade, ONGs, Movimento Social, Movimento Negro e estudantes é uma alternativa importante, que o estudo pôde oportunizar, e seria importante articular outros projetos que venham a fortalecer o trabalho iniciado, para viabilizar esses canais, no momento bastante fragilizados.

O estudo mostrou que, em nível intra-escolar, aspectos da dinâmica pedagógica nas escolas também precisam ser fortalecidos, destacando-se a questão da qualidade

do ensino e dos mecanismos de avaliação da escola, das aulas, dos(as) professores(as) e do rendimento dos(as) estudantes. Especialmente, é urgente a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo das escolas da rede estadual, o que pode, com certeza, alterar os índices de qualidade, pelo fortalecimento das identidades dos sujeitos envolvidos, com repercussão na vida acadêmica dos(as) jovens. Nesse sentido, impõe-se a revisão do Plano Estadual de Educação, visando a sua adequação à Lei nº 10.639/03, que trata dessa inclusão.

Seria importante, ainda, rever a centralidade de programas como o PEI, que está na contramão de tudo que a pesquisa revela, com sua dimensão universalizante e que desconsidera especificidades culturais, além de tratar as diferenças culturais como deficiências.

A questão dos recursos financeiros é outro aspecto fundamental, pois as mudanças não se fazem sem a priorização da destinação equânime de verbas para a educação. A remuneração digna, as bolsas e ajudas de custo, os equipamentos, as condições objetivas de ensino e de aprendizagem, enfim, precisam ser viabilizados por meio de medidas que concretizem uma mudança radical na qualidade educacional, conforme os dados demonstram.

Concluindo, é possível afirmar que as questões postas pelos(as) estudantes têm que ser inseridas na pauta de uma política de/para/com juventudes, que tenha as problemáticas da juventude negra como um dos pilares, incorporando seus sonhos educacionais e profissionais, seu potencial de mobilização e participação, possibilitando, dessa forma, construir uma sociedade brasileira livre do racismo e também do sexismo.

Referências bibliográficas

BAHIA. Secretaria da Educação. *Plano Estadual de Educação da Bahia*. Secretaria da Educação. Salvador, BA: SEC, 2004.

CASTRO, Nadya; BARRETO, Vanda Sá (orgs.). *Trabalho e Desigualdades Raciais*. Negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador. São Paulo: Annablume, A Cor da Bahia, 1998.

CAVALCANTI DOS SANTOS, Luiz Chateaubriand. Lições de Desigualdade: Raça, instrução e oportunidade de trabalho em Salvador. In: SEI. *Emprego e Desemprego*. Salvador: SEI, 2003. 200 p. (Série Estudos e Pesquisas, 62).

CRENSHAW, Kimberlé. Documento da Coalizão de Mulheres Negras na III Conferência Mundial Contra o Racismo – A interseccionalidade de raça, gênero e direitos humanos. In: Dossiê III Conferência Mundial Contra o Racismo – *Revista Estudos Feministas*. Luíza Bairros (org.), Florianópolis-SC, UFSC, 2003.

IBGE. *Notas Técnicas. Desigualdades Raciais*: Resultados RM Salvador e Estado da Bahia; comparados com RM e Estado RJ. Sem data.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Expectativas de Inserção no Mercado de Trabalho para Jovens Negros e Negras no Ensino Médio – Bahia/Salvador*, 2005 (mimeo).

QUEIROZ, Delcele M. (org.). O Negro na Universidade. Salvador: Programa A Cor da Bahia. *Novos Toques*, n. 5, 2002.

_____. *Universidade e Desigualdade – brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livro, 2004. 168 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Desigualdade Educacional no Brasil. In: *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teorias e práticas/ Coordenação de Julio Groppa Aquino*. 2ª Edição. Summus editora. São Paulo. 1998.

SILVA, Paula Cristina. Educação Pluricultural e Anti-racista em Salvador – algumas experiências nos anos 80 e 90. In: *Educação e os Afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: A Cor da Bahia. Coleção Novos Toques, 1997.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA LEITURA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO EM CAMPO GRANDE (MS)

Maria de Lourdes Silva

Introdução

Qualquer que seja o âmbito e a dimensão observados, negros e brancos estão desigualmente situados com relação ao acesso às oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira.
(Delcele Queiroz)

Este artigo deriva do relatório final da pesquisa intitulada Diversidade Étnico-Racial e Educação Escolar: uma leitura das Práticas Pedagógicas no Ensino Médio em Campo Grande (MS). A pesquisa realizou-se em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no período de outubro de 2004 a março de 2005, em três escolas da rede pública estadual de ensino: Hércules Maymone, José Maria Hugo Rodrigues e Manoel Bonifácio Nunes da Cunha.

O Estado de Mato Grosso do Sul (MS), criado em 11 de outubro de 1977, localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil, com uma população de aproximadamente 2.118.642 habitantes, sendo que 46 % desses se declaram negros ou afrodescendentes. Dessa população, aproximadamente 86.321 são jovens entre 15 a 24 anos (IBGE, 2002) e 27% estão cursando o ensino médio. Em Campo Grande, capital do estado, correspondem a 30.361 alunos (SED/2004).

Os dados do IBGE comprovam os níveis de desigualdades no Estado do Mato Grosso do Sul. Na população de 2.118.642, 52,1% são considerados

brancos, 45,5 % consideram-se pretos ou pardos e 1,4 % são intitulados de indígenas e amarelos. A média de estudos da população de 10 ou mais anos de idade totaliza de 6,2 anos, sendo de 6,8 anos de estudos a média dos brancos; ao passo que os pretos estudam 5,0 anos e, os pardos, 5,4 são anos. Se o ensino fundamental leva oito anos para ser cursado e o ensino médio constitui-se de três anos, desponta um questionamento: como ficam os negros nessa etapa de ensino?

Em busca dessa e de outras respostas, elaboramos esta investigação. Ela ocorreu de outubro de 2004 a fevereiro de 2005. Foram sujeitos desta pesquisa 61 pessoas, sendo que, dessas, 23 são alunos estudantes de ensino médio, 12 pais/mães, 23 professores e quatro são gestores. Dos 61 envolvidos no estudo, 36 são mulheres e 25 são homens, desses, 28 se autodeclararam da etnia negra, 23 se autodenominaram brancos e 10 participantes apresentaram-se como indígenas e asiáticos.

Tabela 1 – Número de participantes da pesquisa por escola e segmento

Sujeitos	EEJMHR			EEMBC			EEHM		
	Total	Part.	%	Total	Part	%	Total	Part.	%
Professores	89	12	13,4%	67	06	7,4%	108	04	4,6%
Alunos	1.761	11	0,6%	1.404	07	0,4%	2.790	06	0,02%
Gestores	06	01	16,6%	05	02	40%	15	01	6,6%
Pais	–	06		–	06	–	–	–	–

Fonte: Pesquisa direta, fevereiro de 2005.

Tabela 2 – Porcentagem de participantes de pesquisa por escola e por segmento¹

Sujeitos	EEJMHR			EEMBC			EEHM		
	Total	Part.	%	Total	Part	%	Total	Part.	%
Professores	89	12	13,4%	67	06	7,4%	108	04	4,6%
Alunos	1.761	11	0,6%	1.404	07	0,4%	2.790	06	0,02%
Gestores	06	01	16,6%	05	02	40%	15	01	6,6%
Pais	–	06		–	06	–	–	–	–

Fonte: Pesquisa direta, fevereiro de 2005.

¹ Obs: não conseguimos estabelecer o universo do segmento dos pais.

Várias questões orientaram a coleta de dados no processo investigatório, porém, neste artigo elas serão circunscritas de forma mais específica. São elas: identificamos a juventude negra no espaço escolar? A discriminação étnico-racial é visível nas escolas pesquisadas? Como os sujeitos reconhecem e trabalham pedagogicamente a questão? Qual a expectativa de inserção no mercado de trabalho para a juventude negra que cursa o ensino médio nessas unidades de ensino?

Para melhor encaminhar as considerações acerca dos dados levantados e, abarcando seus aspectos qualitativos e quantitativos, pautaremos nossas análises e sínteses em três enfoques: o primeiro diz respeito ao racismo como fator de vulnerabilidade da população negra e/ou afrodescendente; o segundo refere-se à escolarização e ao ensino médio; e o terceiro trata da inserção da juventude negra no mercado de trabalho.

Racismo como fator de vulnerabilidade da população negra

Esta pesquisa nos possibilitou revisitar alguns conceitos, como o da configuração da escravidão no Brasil. Os negros começaram a ser trazidos para o Brasil em meados do século XVI para trabalhar como escravos. A mão-de-obra escrava constituiu, então, a principal força de trabalho no país e a base de toda a atividade econômica (BORGES, 2002). O tratamento dispensado a esses sujeitos era na condição de coisa, de animais, subumanos, com uma jornada de trabalho intensa. Para subjugar-los os proprietários submetiam os escravos a um conjunto de técnicas de torturas e castigos, à violência sexual e à atribuição de adjetivos negativos (VALENTE, 1987). Não eram considerados humanos, nem seres sociais; eram vendidos e trocados, excluídos do contexto social.

O Brasil foi o país que mais escravizou, teve uma abolição tardia e permeada por lacunas, e, seu grande legado foi o racismo. A discriminação étnico-racial é uma das principais conseqüências do sistema escravista e seu principal alvo foi, sem dúvida, o povo negro e seus descendentes.

Em que pese o tempo, a história pouco mudou. Não obstante, como um efeito complicador, passamos por longos períodos e processos de políticas de embranquecimento. O Brasil foi o primeiro a cultivar-se e difundir-se como nação racialmente democrática (FERREIRA, 2000).

A sociedade brasileira criou mecanismos que remetem à idéia de uma mestiçagem bonita, saudável; uma imagem sedimentada no comportamento sócio-cultural e intelectual do país. Essa ideologia foi propagada como emblema de progresso e solidariedade entre as raças. Sob a égide da democracia racial, camuflaram-se os conflitos e as desigualdades. Nesse processo houve um silenciamento das vítimas, a população negra.

As medidas de intervenção não alteraram a histórica situação de exclusão que deixou expatriada a população negra; leis foram escritas e sancionadas sem, no entanto, transformar a vida dessa população, que foi relegada à pobreza e a toda sorte de humilhação e carência.

Não é nossa intenção aprofundar as questões relacionadas ao mito da democracia racial, até porque autores conceituados já discorreram com sobre esse assunto. O que nos instiga no momento é tornar inteligíveis as conseqüências desse mito, explicitadas em dados numéricos do IBGE, Inep, Ipea e outros. Os órgãos em questão demonstram que os negros correspondem à população que aumenta o contingente de pobres, analfabetos, desempregados e, no entanto, as pessoas não identificam tal fator como vulnerabilidade procedente da discriminação étnico-racial.

Para evidenciar as respostas das questões concernentes à identificação da juventude negra e dos demais participantes da pesquisa, utilizamos perguntas fechadas com opções de respostas obedecendo às categorias: branca, asiática, indígena e negra. E no que concerne ao reconhecimento da discriminação étnico-racial, aplicamos também questionários e entrevistas com os participantes da pesquisa, empregando questões fechadas e abertas.

Dos 61 participantes da pesquisa, 28 se declararam negros. Identificaram-se dessa forma seis professores, nove pais e 13 alunos.

Em nossa percepção, e considerando características fenotípicas, o grupo étnico racial negro é bem maior do que a manifestação explicitada. Essa observação refere-se a todos os segmentos, pois era corriqueiro algum gestor, após as nossas considerações iniciais, afirmar que havia poucos professores e poucos alunos negros. No entanto, no olhar percebemos que o quadro era outro, uma manifestação intrincada de identificação. Preocupa-nos a invisibilidade desse povo, principalmente aquela determinada pela herança da escravidão e fortalecida pelo mito da democracia racial.

Observamos que os professores e gestores, resguardadas as exceções, manifestaram maior dificuldade em assumir seu segmento étnico, e quando o fizeram, foi sob a influência da presença da pesquisadora. Explicando: os grupos que levaram o questionário para casa escolheram se autodeclararam brancos, morenos e outros. Fato que não aconteceu, por exemplo, com os alunos e pais que trabalharam em grupo e com nossa presença. Esses assumiram sua negritude, com mais tranquilidade. Constatamos essa manifestação, quando em uma das escolas investigadas dos 12 professores que preencheram o questionário seis afirmaram serem brancos, enquanto que com os alunos e com os pais essa proporção mudou, visto que de 11 alunos três se declararam brancos e das seis mães, apenas uma considerou-se branca.

Em se tratando de uma outra escola pesquisada, dos seis professores que preencheram o questionário, quatro se autodeterminaram como brancos e uma de morena clara²; e entre os pais nenhum se declarou branco. Na terceira escola investigada, não houve nenhum professor que se identificasse como negro. Os professores se mostraram solidários na fala, na conversa, mas no preenchimento do questionário percebemos o incômodo presente em cada resposta, sendo que algumas questões eles nem responderam, e lá encontramos dois profissionais que se declaram brancos e um asiático, e em seus registros tivemos a percepção de que, na escola em questão, não existe nenhuma manifestação de discriminação racial – efeito desmobilizador.

E, ao contrário, nas entrevistas com os alunos e com o diretor dessa mesma escola, eles explicitaram suas experiências e, nas entrevistas com os alunos, dos seis estudantes que participaram da pesquisa dois afirmaram ser brancos, os demais se declararam negros que eram.

Como um outro enfoque dessa mesma questão, abordaremos agora o reconhecimento da discriminação étnico-racial. Aliada à dificuldade em se autodeterminarem como pessoas negras, surgiu a mesma limitação em falar do racismo. Os participantes da pesquisa manifestaram em sua maioria que não há racismo no Mato Grosso do Sul. Dos 61 sujeitos da pesquisa, 10 relataram experiências de discriminação racial.

2 A despeito de não perguntarmos cor da pele e de no campo de resposta não haver a categoria morena, isso aconteceu muito nessa escola. Coisa como morena clara, moreno escuro, sem esquecer que no estado de MS existe uma forte presença indígena e esse segmento étnico também muito discriminado, como mecanismo de defesa utilizam-se de outras denominações e, que dependendo da tonalidade da pele se dizem asiático (Ver Dias, 1994).

Os professores e gestores, quando questionados sobre a discriminação e o preconceito no Brasil, destacam explicações que remetem às variáveis econômicas e sociais. Apesar disso, o Inep (2003) acentua que o racismo extrapola a classe social. O instituto constatou que os alunos negros estudantes de escolas de cunho privado, marca de quem têm posses, também apresentaram desempenho inferior aos estudantes da mesma classe social que são brancos, refutando o parâmetro socioeconômico como indicativo para o sucesso ou fracasso escolar. Sobre os professores recai a maior dificuldade. Dos 23 profissionais que responderam ao questionário, apenas quatro vivenciaram alguma situação de racismo, destacando que, desses três são negros e um indígena.

Os jovens, neste estudo, demonstraram maior sensibilidade em detectar o racismo e suas manifestações. Dos 23 entrevistados, 20 afirmaram já terem vivenciado manifestações discriminatórias em outras escolas onde estudaram e até na escola em que estão, assim como, contaram e explicitaram (mesmo com perplexidade) os fatos ou situações que eles identificaram como discriminação étnico-racial. Foram incisivos em não tolerarem atos discriminatórios. E, dialogando com eles sobre a atitude frente à discriminação racial, responderam que: “se fosse diretamente com eles reagiram com rigor, e caso fosse com outro, seriam incondicionalmente solidários na defesa do direito da pessoa”.

Apesar de alguns gestores e professores afirmarem que na escola não havia casos de discriminação, os alunos disseram ao contrário, e relataram que o assunto não era discutido na escola e que não haviam participado de atividades com esta temática ou qualquer outra relativa à diversidade étnico-racial na escola.

O racismo configura-se como um fator de vulnerabilidade da população negra e afrodescendente porque é invisível, insensível, não se conhece, não se reconhece, operando pelas vias mais violentas das relações humanas, dificultando elaborar mecanismos de superação.

A escolarização e o ensino médio

Depois de discorrermos sobre o período da escravidão, o racismo à brasileira e o mito da democracia racial e de apresentarmos os olhares dos sujeitos da pesquisa sobre a discriminação racial, reportar-nos-emos, agora, à nossa segunda proposta de discussão: a escolarização e o ensino médio.

Considerando que no país temos como cultura que a educação escolar possibilita a inserção em vários espaços, lembramos que ela é local de práticas pedagógicas. Entende-se prática pedagógica como uma dimensão da prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e como o conjunto de ações e trabalho realizado por todos no espaço escolar, o ideário pedagógico, as idéias que fundamentam o trabalho do professor, e de toda comunidade escolar, seu ideal de sociedade e educação (VEIGA, 1994).

Discutiremos as práticas pedagógicas acerca da proposta em uma das etapas da educação básica, o ensino médio, que segundo a LDB nº 9.394/1996³, seção IV –Do Ensino Médio, Art. 35 incisos de I a IV, deve ser entendido como etapa final da Educação Básica, que tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II - a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A prática pedagógica inserida no contexto social especialmente no Ensino Médio pressupõe a relação teoria–prática, constituindo-se em dever dos educadores a busca de condições necessárias para a sua realização (VEIGA, 1994). As práticas pedagógicas expressam as relações, conhecimentos elaborados e construídos pela escola. O conhecimento torna-se mecanismo de inserção ou exclusão em espaços sócio e culturalmente construídos, por isso o nosso entendimento de que as disciplinas do currículo, a organização da escola, a formação e atuação de seus professores e funcionários são elementos de extrema relevância para a expectativa do jovem negro e da jovem negra no mercado de trabalho. As articulações entre o trabalho realizado e o tipo de cidadão que se deseja formar possibilitam entrevermos em que medida o trabalho educativo da escola responde às necessidades das camadas menos prestigiadas da população, nas quais se encontram os negros e como essa escola pode transformar suas ações e suas práticas em vista da promoção da equidade racial, social e econômica.

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Referindo-nos ao processo investigatório, para tratar da escolarização, também recorreremos aos questionários e entrevistas com perguntas abertas e fechadas envolvendo a formação do professor, a proposta pedagógica, diretrizes curriculares e os conteúdos do currículo no sentido de evidenciarmos se a temática étnico-racial era ou não pauta de discussão ou agenda da prática pedagógica da escola.

Estabelecendo um vínculo com o título anterior rememoramos que, embora os professores entrevistados resistissem em aceitar o racismo como um fenômeno determinante de desigualdades, dos 12 participantes, nove expressaram que a proposta pedagógica possibilita a inserção da temática racial. Assumiram a responsabilidade diante da formação de seus alunos e concordaram que nem sempre o curso de licenciatura ou de especialização forneceu bases teóricas e científicas para lidar com situações adversas, por isso sinalizaram para a necessidade de programas de capacitação continuada.

Os dados mostraram que a discriminação étnico-racial nas escolas investigadas configura-se como algo subjetivo. Vejamos a resposta de alguns professores-sujeito da pesquisa: “não fomos preparados para lidar com questões polêmicas como etnias, preconceitos, discriminações...”; “os próprios negros se discriminam, se excluem!”; e um outro profissional por sua vez expressou: “não sou negro e nem racista!”. Os dados levantados nas escolas com os questionários e entrevistas vão além da mera constatação, em vista de que nos possibilitaram o registro de fala, concepções, sensações, princípios explícitos e também rodeados de subjetividade. Porém materializaram uma concepção coletiva. Essa etapa da pesquisa remeteu-nos aos traçados preliminares do mapa das desigualdades étnico-raciais e, sobretudo oportunizou-nos avançar na compreensão de como a inserção no mercado de trabalho está relacionada à forma com que esses sujeitos entendem as relações sociais e principalmente aquelas que se configuram na prática educativa manifestada nos conteúdos, nos procedimentos, isto é, em tudo que a escola faz, de forma deliberada ou não.

Todos os entrevistados manifestaram a importância da escolarização, ora como apropriação do conhecimento, ora como mecanismo de inserção sócio-cultural e econômica. Os participantes entendem o ensino médio como etapa de construção que exige preparo do professor, e que esse, em sua prática, deve extrapolar os conteúdos pré-estabelecidos nos programas curriculares. Referindo-se aos guias curriculares, a despeito de alguns afirmarem conhecer

esses documentos organizativos, e documentos oficiais como Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), esses ainda não são instrumento de uma prática reflexiva e transformadora que possibilite incluir a problemática da questão racial.

A expectativa de inserção da juventude negra no mercado de trabalho

No primeiro título tratamos da discriminação racial e de como os sujeitos da pesquisa identificavam ou não a existência do racismo. Como um segundo título, propusemos circunscrever a importância da escolarização para as negras e negros, assim como dialogar com as chamadas práticas pedagógicas. Agora, como terceiro aspecto, discutiremos a inserção no mercado de trabalho. O mercado de trabalho para o negro brasileiro reproduz e reforça o conceito de que as frentes de trabalho destinadas aos negros ainda estão associadas ao trabalho escravo realizado por esse grupo em outros tempos. Por isso a população negra foi remetida aos trabalhos manuais que, sob o ponto de vista do eurocentrismo⁴, são atividades desqualificadas. Sendo assim, a situação estabelecida insinua que essa população não precisaria de bons salários, boas condições de trabalho, direito a férias, descanso semanal, enfim, todas as garantias dadas a um trabalhador branco. “A inserção da jovem negra e do jovem negro no mercado de trabalho é marcada pela vulnerabilidade resultante das desigualdades raciais” (ARAÚJO, 2004, p. 14). Essa vulnerabilidade se corporifica quando verificamos que, em 2001, a taxa de desemprego no Mato Grosso do Sul referente aos jovens entre 15 e 25 anos era de 8,4% sendo de 9,5% para negros e 7,6 % para brancos. As estatísticas falam por si mesmas, mas, é sempre importante lembrarmos que durante um longo período compreendido entre Brasil-Colônia, Império e República, nenhuma medida de valorização do povo negro foi tomada, isso significa dizer que a juventude negra foi relegada aos trabalhos de remuneração baixa, à mendicância, ao desemprego, à falta de qualificação no trabalho. O mundo do trabalho para esse grupo até em nossos dias se confunde com trabalho em condições análogas à escravidão como escreve Araújo (2004, p. 15):

[...] antes de constituir-se formalmente um mercado de trabalho, muitos milhões de africanos e seus descendentes já haviam sido incorporados no mundo do trabalho

⁴ Princípio que define o padrão de cultura e conhecimento vindo do continente europeu, criando no imaginário coletivo que tudo para ser aceito e validado tem que se originar na Europa, o berço da civilização ocidental.

no Brasil através do mercado de escravos. [...] . Torna-se [tornou-se] natural para a maioria dos brasileiros ver negros e negras com menores remunerações, nos piores postos de trabalho e em maioria na fila do desemprego.

O ensino médio, como etapa final da educação básica, está na pauta de reivindicação do povo negro e precisa ser compreendido como etapa inclusiva de educação escolar para esse povo ir além do ‘estado natural’ de incapacidade intelectual e produtiva imposta a esse grupo.

A inserção no mercado de trabalho está muito relacionada com a educação escolar. A passagem do desemprego, subemprego, perpassa a conclusão da última etapa da educação básica. A possibilidade de inserção em campos competitivos, lucrativos e sócio-culturalmente prestigiados está intimamente relacionada com a conclusão do ensino médio. Isso está muito presente na fala dos pais e dos alunos das escolas selecionadas para a pesquisa. Os alunos manifestaram a necessidade de manter-se na escola. E no futuro trabalhar e cursar concomitantemente o ensino superior. Os pais foram unânimes em responder que a escola de seus filhos era boa, importante, necessária para a profissionalização futura. Lembramos dos anseios expressos nos registros das mães, principalmente as da escola investigada que se localiza em um bairro popular, em que a maioria admite que “é preciso terminar o ensino médio para arrumar um bom emprego”, e que para seus filhos realizarem o sonho do curso superior terão que trabalhar. Recordamos também de outros alunos que apontam como saída os programas de permanência nas universidades, citando ainda as bolsas de estudos. Sempre reafirmando o sentido dessa etapa de estudos, o ensino médio é associado à possibilidade de melhoria de qualidade de vida.

Os 61 sujeitos da pesquisa manifestaram que o Ensino Médio deve representar continuidade de estudos para futura inserção no mercado de trabalho, contrastando com a práxis escolar. A escola ainda não se organizou pedagogicamente para tratar das demandas das desigualdades étnico-raciais. Podemos interpretar tais dados sob o ponto de vista de que a consciência da articulação entre o racismo, a exclusão escolar e o mercado de trabalho é quase imperceptível. Localiza-se aí uma vulnerabilidade.

Outras manifestações que precisam ser pensadas dentro do contexto sociedade-escola são as complexidades das relações capital-trabalho, capital-escolarização e capital-dominação racial, sem essas percepções dificilmente

nos instrumentalizaremos para um embate, até porque não compreendemos que as perdas do passado manifestam-se no desenvolvimento social, cultural e econômico. Nesse embate devemos considerar os dados do IBGE (2002), que demonstram que pretos e pardos estudam menos, em média 0,5 a 5,4 anos de estudos; e recorremos também ao pensamento de Araújo (2004), que nos auxilia nessa discussão quando expressa que como os negros e afrodescendentes estudam menos, ocupam espaços de trabalho menos qualificados e de menos prestígio, com carga horária elevada, baixos salários e condições desvalorizadas no status social. O trabalho intensivo de que Antunes (1999, p.106) afirma que:

geralmente [são] as atividades de concepção, ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares e muitas vezes fundadas em trabalho intensivo, são destinadas às mulheres trabalhadoras (e muito frequentemente aos trabalhadores, os migrantes, negros e negras). (O grifo é nosso)

Trabalho intensivo, atividade principalmente de quem passou pouco ou não passou pela escola, o que nada mais é, do que a variável racial interferindo sobremaneira no cultural, no acesso ao conhecimento e na qualificação profissional e, é claro, no econômico.

O foco dessa investigação, de um certo modo, obrigou-nos a abandonar um estado letárgico em que acreditávamos que a escola vai “muito bem obrigada” e essa pesquisa entre outras, também confirma a existência do racismo no espaço escolar. O racismo existe, seus efeitos na vida de quem ele vitima são graves, e a todo tempo negamos a sua existência e insistimos dizendo que a escola oferece a todos o mesmo tratamento. É nesse aspecto que localizamos o problema, visto que não somos iguais, somos diferentes, e o que se quer é o respeito à diferença. Carecemos de mais informações. Sem elas ficamos limitados e não conseguimos abarcar o problema e tampouco explicitar o racismo e todas as suas manifestações. A exemplo disso, citamos a organização administrativa da escola e seus registros. Não conseguimos acesso às propostas pedagógicas, às unidades escolares, ainda não há um banco de dados por gênero e raça, e até o final dessa pesquisa o mapa de aprovação e reprovação não havia sido concluído, e isso, sem dúvida, fragmentou o nosso trabalho. Não obstante, rememoramos o cuidado e certo receio em fornecer informações, o que compreendemos, pois as pessoas ainda têm muito medo de falar e de se expor. Suspeitam do que será feito de suas palavras e informações.

Oportunamente lembramos que a escola até então se encarregou do papel de reproduzir o contexto social, suas discriminações e contradições, auxiliando muito pouco ou quase nada no processo de desconstrução do racismo à brasileira, na superação das desigualdades. Da observação das escolas, assim como dos dados levantados, ousamos afirmar: a escola em Mato Grosso do Sul, “é uma escola com problemas”, manifestados em conjunturas que se aproximam da negligência, numa atitude homogeneizadora e numa negação de que ela seja um espaço excludente. Percebemos isso em alguns depoimentos em que explicitavam adjetivos positivos à escola porque nela “tratamos todos iguais”, ou que “a escola promove uma educação igualitária”. Não esquecendo daqueles argumentos historicamente desgastados como: “os negros são complexados, eles mesmos se discriminam”.

Contudo, não podemos esquecer o tipo de sociedade em que vivemos. Uma sociedade dividida em classes e que se aprimora na lógica do capital, apostando na exclusão dos sujeitos. A escola e o mercado de trabalho são espaços que estruturam essa exclusão. Eles reproduzem o que é próprio da sociedade dividida em classes. Vivemos momentos em que se questiona a lógica do capital e suas manifestações. O exposto possibilita-nos perceber que a escola, como o principal *locus* trabalho pedagógico, torna-se espaço público desse questionamento e, investigando o fazer escolar, evidenciaremos seus principais problemas. Em diálogo com todos os envolvidos, esforçamos-nos por mapear essa exclusão, assim como, propor medidas de superação das desigualdades, principalmente aquelas que se manifestam no Ensino Médio.

A faceta contemporânea de exclusão

Ao tratarmos dos negros ou afrodescendentes no ensino médio, necessitamos evidenciar a trajetória histórica da constituição de ser negro, negra e pobre, sob pena de não darmos visibilidade a esse grupo. Diante de tal necessidade, justificamos nossa organização e os temas tratados neste artigo. Acerca de uma revisão bibliográfica que nos possibilitou traçar um fio histórico da escravidão e seu legado a população negra e afrodescendente – a discriminação étnico-racial, a negação em participar dos bens produzidos pela nação brasileira. Em nossas leituras emergiu também a necessidade de situarmos as novas demandas do mercado de trabalho. Ao tratarmos de mercado de trabalho hoje, não podemos perder de

vista as novas configurações do capitalismo, a exemplo do neoliberalismo,⁵ trazendo com eles o discurso da empregabilidade, da qualidade total. Discurso que se contrapõe aos princípios de solidariedade e construção coletiva tão presentes nas ações dos povos africanos e indígenas. Tal fator também corrobora a exclusão dos jovens negros e das jovens negras, por que sob a égide de uma revolução tecnológica esses sujeitos são excluídos do trabalho produtivo e qualificado, e quase sem identidade são chamados de cidadãos do mundo. Dialogando com Ianni (2002), chamamos de cidadão do mundo esse sujeito sem identidade que compartilha globalmente das mazelas de todos os excluídos do mundo.

É esse o contexto histórico-social em que se multiplicaram os estudos e os debates sobre a ‘identidade’, ‘alteridade’, e ‘diversidade’, ‘eu’ e ‘outro’, ‘nativo’, e ‘estrangeiro’, ‘migrante’ e ‘fugitivo’, ‘documentado’ e ‘não-documentado’, ‘legalizado’ e ‘clandestino’, ‘comunitário’, ‘norte-americano’ e ‘latino’, ‘africano’ e ‘europeu’, ‘islâmico’ e ‘cristão’, além de outras denominações. Todas estão referidas ao ‘indivíduo’, no singular e no plural, mas sempre a alguém que se encontra indefinido, informe, sem cara, sem máscara, em busca de figura e figuração. Fazem parte da multidão de trabalhadores ativos e inativos, empregados e desempregados, compreendendo uma parte importante do imenso exército de trabalhadores, vendedores de forças de trabalho, que formam a ‘população mundial’ e que poderão compor o ‘povo’ da sociedade civil mundial, à medida que se alcança alguma inserção de definição no mercado mundial de força de trabalho; compreendendo direitos e deveres, ou instituições jurídico-políticas com as quais se definem condições de organização e protesto.

É esse o vasto, complexo, problemático e fascinante palco da história no qual se criam as condições e as possibilidades de formação do cidadão do mundo (IANNI, 2002, p. 31).

A educação formal sofre as conseqüências da mundialização (LOMBARDI, 2002, P. 3) das forças sociais e das configurações do trabalho. Em razão disso, os sistemas de ensino vêm se modificando radicalmente, e o povo negro é

5 O capital que se defende marcando a vida dos trabalhadores com a quase total ausência do Estado, e o reforço de medidas como: privatizações, terceirizações, publicizações; significando o afastamento de políticas essenciais como: saúde, educação, saneamento básico, previdência e outras conquistas dos trabalhadores do mundo todo.

considerado despreparado, desqualificado. O que existe é a empregabilidade⁶ e não o emprego – a faceta contemporânea da exclusão. Como os alunos são negros, pobres e quando estudam, em sua maioria, o fazem na rede pública de ensino, que é sempre apontada como espaço educacional sem qualidade, estão de uma certa maneira, sem condições de concorrer, pleitear um espaço de excelência nas frentes de trabalho, e, até mesmo nos vestibulares. Essa é a realidade de um grande contingente de jovens que habitam neste Estado.

Fizemos este recorte no sentido de provocar o debate, muito embora seja importante visitarmos enfoques que se referem à educação escolar e mundo globalizado, educação e profissionalização em tempos neoliberais, novas tecnologias, emprego, empregabilidade e suas conseqüências na vida da população socioeconômica e culturalmente excluída. Produzimos aqui um indicativo de que estudos nesse sentido se fazem prementes. E para não nos desviarmos de nosso objeto, que é a escolarização no ensino médio e as expectativas no mercado de trabalho para a juventude negra, com Benedito (2004) e Araújo (2004), reiteramos que mercado de trabalho e educação escolar caminham juntos há muito tempo. A escolarização tornou-se uma promessa e quase o vaticínio de inserção e ascensão social, econômica e cultural no mercado de trabalho.

Algumas considerações

Nesta pesquisa recorremos a autores que nos auxiliaram a traçar um fio histórico, evidenciando as tarefas e ocupações dos homens e das mulheres negras desde a escravidão e, nessa trajetória, localizamos as práticas educativas ou práticas pedagógicas como parte constitutiva do processo de escolarização. Além de nos esforçarmos para esboçar estudos de uma concepção mais contemporânea de mercado de trabalho, em que emerge uma outra relação capital-trabalho que se articula com conceitos como neoliberalismo, globalização, queda da teoria do capital humano, emprego e empregabilidade submetendo a população negra a uma nova forma de exclusão.

O mercado de trabalho tornou-se espaço de exclusão a partir do momento que, com o uso de tecnologias tornou-se ferramenta para operar as máquinas

⁶ Para Gentili (2002, p. 45- 60), a teoria do capital humano está esgotada, e não é uma boa notícia; houve uma passagem de uma lógica econômica estritamente privada, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado de trabalho. O indivíduo está lançado à própria sorte diante de uma nova promessa: a promessa de empregabilidade.

inteligentes. É preciso ter condições econômicas para assumir os processos de capacitação e treinamento. Os avanços da ciência, da técnica e da tecnologia transformam-se em processos de alijamentos.

Para apresentarmos o processo vivido, formulamos algumas respostas para as muitas questões e entre elas consideramos que a escola (com todas as suas mazelas) tem contribuído para a formação de indivíduos éticos e que entendam a diversidade como fator fundamental de nossa sociedade. Percebemos isso através dos depoimentos e participação dos alunos na pesquisa. A escola, com todas as suas contradições, ainda representa possibilidade de inserção de jovens negras e jovens negros no curso superior e no mercado de trabalho. Ela, a despeito de toda sua organização, pautado em modelos conservadores e anacrônicos, ainda tem sua importância, ainda é *locus* de aprimoramento humano.

A escolarização funciona como mecanismo privilegiado de superação das diferenças étnico-raciais existentes no Estado de Mato Grosso do Sul. Ela é a esperança de uma outra perspectiva de vida, principalmente para os alunos e os pais. E mais, contrariando muitas informações, esse grupo não é pequeno, tendo em vista que identificamos a presença de jovens negras e negros no espaço público escolar. Nessa pesquisa estão representados em cerca de 45,5% dos estudantes que participaram do estudo.

No cotidiano das três escolas selecionadas, o envolvimento de todos os segmentos – docentes, coordenação pedagógica, administrativos e gestores – na leitura do sentido do ensino médio para os alunos e alunas negras e pobres, ainda, é pouco, visto que está circundada de idéias equivocadas. A exemplo disso é a negação da existência de racismo. Com as exceções: a metade dos professores participantes que trabalham na escola José Maria Hugo Rodrigues, bem como os gestores da Hércules Maymone e Manoel Bonifácio da Cunha. É preciso articular diversos níveis e propor ações que auxiliem na superação das desigualdades étnico-raciais no Mato Grosso do Sul, principalmente aquelas arroladas no mercado de trabalho. Estudos que focalizam a relação entre as desigualdades no mercado de trabalho e a escola devem ser produzidos, porque a inserção socioeconômica passa pela inserção escolar, localizando-se aí a importância das políticas públicas nesses setores.

Na trajetória da pesquisa, emergiram propostas como: políticas públicas

de combate ao racismo nas três instâncias, federal, estadual e municipal; campanhas de sensibilização em setores públicos e privados; articulação com entidades públicas, privadas e ONGs, estabelecendo parcerias e visando à inserção no mercado de trabalho; intervenção nos cursos de formação de professores; projetos mais contundentes, principalmente aqueles referentes à implantação e acompanhamento da Lei nº10.639/2003; incentivos às escolas com divulgação dos trabalhos realizados sobre discriminação e diversidade (mapeamento de todas as ações das escolas); programas e projetos com alunos do ensino médio, para além das cotas nas universidades; investimento nas bibliotecas das escolas com acervos bibliográficos, audiovisuais, digitais; criação de redes de combate ao racismo assim como de discussão sobre o mercado de trabalho.

Essa pesquisa descreve a necessidade de outros estudos para dar continuidade à investigação sobre as desigualdades étnico-raciais no ensino médio, sendo preciso propiciar um amplo debate sobre a vulnerabilidade que o racismo impõe às jovens negras e jovens negros no espaço escolar e conseqüentemente no mercado de trabalho.

O desafio é evidenciar o modo de como a escolarização e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas realizadas nesta etapa de ensino venham a contribuir para a inserção da jovem negra e do jovem negro no mercado de trabalho, produzindo uma escola que busque um outro princípio civilizatório pautado na tolerância, no respeito, na ética, na solidariedade, na igualdade de direitos e oportunidades.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho* – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARAUJO, Ubiratan Castro de. *O negro no mercado de trabalho-Projeto especial de qualificação social e profissional da população afro-brasileira*, p.14-18. *A reserva de vagas para os postos de trabalho*. Brasília: MEC, 2004.

BENEDITO, Deise. *O negro no mercado de trabalho-Projeto especial de qualificação social e profissional da população afro-brasileira*, p.29-45. *Juventude negra – Trabalho, cultura, direitos humanos*. Brasília: MEC, 2004.

BORGES, Edson. (et al). *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Editora Atual, 2002.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente – Identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

IANNI, Octavio. *Escravidão e Racismo*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *O cidadão do mundo*. Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censo 2000 e 2002.

LOMBARDI, José Claudinei (et al). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro na universidade. Salvador: *Novos Toques*, nº 5, 2002.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

EXPECTATIVAS SOBRE A INSERÇÃO DE JOVENS NEGROS E NEGRAS DO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ NO MERCADO DE TRABALHO

Marcilene (Lena) Garcia de Souza

Introdução

O trabalho é resultado da investigação realizada no Estado do Paraná, especialmente em Curitiba, no período de agosto de 2004 a abril de 2005 sobre Expectativas de Inserção no Mercado de Trabalho para Jovens Negros e Negras no Ensino Médio do Paraná.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas do Paraná (três em Curitiba e uma na Região Metropolitana), priorizando fazer um diagnóstico sobre jovens, relação de gênero, cor e trabalho. O estudo foi estruturado da seguinte forma: a) análise das políticas públicas em educação; b) diagnóstico da pesquisa realizada em Curitiba e Região Metropolitana envolvendo 30 educadores e 190 alunos(as) matriculados no terceiro ano do ensino médio regular do Paraná no ano de 2005, no período matutino e noturno de escolas de regiões com realidades sociais e econômicas diferentes.

Considerada a conjuntura estadual, na qual existem vários programas de ações afirmativas para negros (pretos e pardos), realizamos uma segunda pesquisa nas escolas para identificar qual era o pertencimento racial dos autodeclarados “pardos” em relação às características das relações raciais no Paraná.

Políticas públicas em educação para alunos(as) negros(as) no Paraná

Foram pesquisadas quatro escolas públicas, considerando-se a realidade socioeconômica e perfil regional do bairro: três em Curitiba e uma escola na cidade de São José dos Pinhais (Região Metropolitana de Curitiba), envolvendo 190 alunos de terceiro ano do ensino médio regular. Os questionários foram aplicados em 2005. Duas escolas estão situadas numa região de mais incidência de violência e situação de pobreza; outra, numa região de pobreza e moradias irregulares, com grande presença de negros; e uma última num bairro considerado por deter um dos melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade e localizado numa região central.

A taxa média de aprovação no ensino médio público do Paraná foi de 78%, a de reprovação 11,3% e a de abandono 15%. Nas escolas pesquisadas, a taxa média de aprovação esteve entre 69,8% e 75,1%; a de reprovação entre 13,7% e 18,9%; e a de abandono entre 16,4% e 24,1%.

Dos 190 jovens entrevistados, 52,63% são do sexo masculino e 47,37% são do sexo feminino. Quanto à cor, os brancos representam 63,13%, os pardos, 28,42%, os pretos, 6,84%, e a soma de outros (amarelos e indígenas) representa 1,58%. Dos jovens brancos, 34,21% são do sexo masculino e 28,95% são do sexo feminino. Quanto aos pardos, 13,68% são do sexo masculino e 14,74%, do sexo feminino. Dos pretos, 4,21% são do sexo masculino e 2,63%, do sexo feminino. No Paraná, o percentual de negros é de 21,09%, sendo 2,84% de pretos e 18,25% de pardos (IBGE, 2000).

Entre os jovens de 15 a 16 anos, 65,38% são brancos, 23,08% são pardos e 7,69% são pretos. De 17 a 18 anos, são 67,39% de brancos, 25% de pardos e 6,52% de pretos. De 19 a 21 anos, a incidência de brancos é de 55,77%, a de pardos, 36,54%; a de pretos, 5,77%. Os pretos são mais incidentes na faixa etária de 22 a 25 anos, com 15,38%. Já, os pardos, entre aqueles que têm de 19 a 21 ou, com maior proporção, nos indivíduos com mais de 25 anos (50%). As mulheres brancas estão mais presentes na faixa de 15 a 16 anos.

Como na vertente brasileira, a realidade educacional, social e econômica dos alunos (as) negros (as) de terceiro ano do ensino médio do Paraná demonstra

a necessidade emergencial de programas de políticas públicas específicas para os jovens negros (pretos e pardos): praticamente todas as variáveis deste estudo demonstram que os negros estão numa situação de maior vulnerabilidade social, econômica e educacional, além da percepção das expectativas diferenciadas em relação ao mundo do trabalho e ao ensino superior.

Sabemos que as políticas “neoliberais” colaboraram para uma espécie de rompimento do “contrato social”, nos moldes apresentados por Boaventura Santos (2002), desencadeando um aumento da pobreza e da miséria, além da queda de qualidade do atendimento dos serviços públicos especializados como a educação. A conseqüente “globalização da economia” e a reestruturação produtiva trouxeram muitas conseqüências para o mundo do trabalho. A exclusão de um contingente cada vez maior de trabalhadores do setor produtivo e a extrema especialização que as atividades profissionais exigem são fatores que contribuíram decisivamente para o sistema de exclusão gerado pela globalização.

A análise no Paraná demonstrou que 52,58% dos jovens que trabalham, mas afirmaram “não ter remuneração alguma”, são do sexo feminino e 47,42%, do sexo masculino. Os brancos somam 60,82%, os pardos, 28,87%, e os pretos, 8,25%. No dizer dos professores, esse é o perfil do aluno que em geral trabalha com a família. Das mulheres, 49,02% são brancas, 39,22% são pardas e 7,84% são pretas.

Em relação à faixa etária em que os jovens iniciaram um trabalho remunerado, a variável com “menos de 14 anos” identificou 50% dos negros e 45% dos brancos. “De 14 a 16 anos”, 54,05% dos brancos e 43,24% dos negros. Dos que iniciaram suas atividades na faixa de “16 a 18 anos”, 69,05% são brancos e o percentual de negros é menor (16,67% pardos e 2,7% dos pretos). Dos que começaram “acima de 18 anos”, 45% são negros e 55% brancos. Daqueles que “nunca trabalharam” apenas 4,55% são pretos, 22,73% são pardos e a grande incidência foi de jovens brancos.

“Entre 16 e 18 anos” houve um certo equilíbrio percentual em relação aos brancos. Entre aqueles com “mais de 18 anos”, há certa diferença nas análises. Quando comparamos os indivíduos por sexo, no sexo feminino, os indivíduos “pretos” apareceram com mais incidência na faixa etária “acima dos 18 anos”. Já no sexo masculino, houve uma significativa incidência maior de “pardos”.

Porém, no sexo feminino, as pardas representaram 60% e as brancas apenas 40%. Quando a comparação por cor e sexo é realizada entre os indivíduos que “nunca trabalharam”, os brancos aparecem em destaque como o grupo com mais vantagens, especialmente no sexo masculino.

Sobre a renda familiar bruta dos indivíduos, as famílias dos jovens do sexo masculino estão entre os que têm melhor renda salarial, ou seja, são 75% das famílias que recebem “entre 20 e 30 sal/min” e “acima de 30 sal/min”.¹ Entre os menores salários, as mulheres representam 71,43% das famílias que recebem “até 1 sal/min” por mês; e aquelas “acima de 1 até 3 sal/min” representam 58,62%. Os pardos (71,43%) e os pretos (13,79%) estão mais concentrados entre as famílias que recebem “até 1 sal/min”. Entre as melhores rendas, os jovens brancos são 100% na faixa “de 20 a 30 sal/min”. As famílias dos indivíduos do sexo feminino, pretas e pardas são aquelas que têm menor renda. Concentram 100% das famílias que têm “até 1 sal/min”. Os indivíduos brancos independentemente do sexo estão entre os que mais recebem remuneração. Exceção identificada somente quando comparados aqueles que recebem “menos 3 sal/min”.

Na comparação dos rendimentos individuais e não por família, as mulheres, independentemente da cor, recebem no máximo entre “2,5 e 3,0 sal/min”. Dessas, 75% são brancas, 25% são pardas e nenhuma preta (0%).

Quanto ao “número de integrantes na moradia” por sexo e cor, dos que moram “sozinhos”, 57,14% são jovens do sexo masculino (75% são brancos e 25% são pardos) para 42,86% do sexo feminino (100% delas são brancas). Na variável entre “7 e 9 pessoas”, no sexo masculino, estão 56,41% dos jovens (68,18% são brancos, 9,09% são pretos e 21,74% são pardos) e no sexo feminino, 43,59% (41,18% são brancas, 17,65% são pretas e 41,18% são pardas). Ou seja, as famílias mais numerosas são das jovens negras (pretas e pardas), que chegam a ultrapassar a média proporcional das brancas: 58,83%.

Em relação ao “número de integrantes na moradia sem renda alguma”, quando a variável é “03 pessoas sem renda”, 54,17% são brancos e 41,67% são negros (pretos e pardos). Quando a variável é ter “4 pessoas sem renda por moradia”, 70% são negros e apenas 30% brancos. Nesse caso, as mulheres

¹ O salário mínimo na ocasião da pesquisa era de R\$ 260,00.

pardas representam 71%, os homens negros representam 66% (33,33% de pretos e 33,33% de pardos). Com “05 ou mais pessoas na moradia sem renda”, os pardos são 0%, os pretos 50% e os brancos 50%. Ou seja, os jovens pretos são os mais vulneráveis proporcionalmente.

Os indivíduos que trabalham, são remunerados e “contribuem com a renda familiar”, na maioria, são do sexo masculino; e os que trabalham e “não contribuem com a renda familiar” são em maior parte do sexo feminino. No sexo masculino, os pretos e pardos contribuem mais na renda familiar do que os brancos. Os homens brancos estão em maioria naqueles que “não contribuem com a renda familiar”. No sexo feminino são as jovens pardas.

Sabe-se que o perfil do trabalhador do século XXI é aquele que tem autonomia diante dos vários problemas que irá encontrar em seu local de trabalho. Exige-se dele criatividade e especialização num determinado ramo produtivo. Isso implica uma boa formação profissional, uma razoável formação cultural e o domínio de certas noções de saberes universais.

Um dos grandes problemas verificados encontra-se nas articulações entre Estado e Mercado, e entre direitos sociais e benefícios condicionados à contribuição ou mérito. É, que se “torna possível distinguir, dentro daquilo que genericamente é denominado o Estado de bem-estar capitalista, várias formas assumidas pelo Estado e que correspondem a políticas sociais com diferentes conteúdos e efeitos sociais” (LAURELL, 1995, p. 153).

Santos (2002) sugere que houve uma quebra do “contrato social” na modernidade, uma vez que o Estado não tem conseguido dar conta dos critérios de inclusão/exclusão que seriam o fundamento da legitimidade da “contratualização das interações econômicas, políticas, sociais e culturais”, que só se legitimaria pela não existência de excluídos, pensando critérios de justiça social, de redistribuição e de solidariedade. Santos entende que na sociedade moderna, como se apresenta, esse modelo polariza ao longo dos eixos econômicos, sociais, políticos e culturais dividindo-a em “múltiplos *apartheids*”. A exemplo da espécie de *apartheid* racial que existe no Brasil.

O “consenso liberal” falaria somente da estabilidade do mercado e não das pessoas. Criam-se riquezas sem criar empregos; aumenta-se emprego num lugar, diminui no outro. A estabilidade “seria do ponto de vista do mercado e não das pessoas” (SANTOS, 2002).

Os grupos sociais mais vitimados, no caso do Brasil – em relação ao desemprego, ao analfabetismo, à falta de qualificação, ao acesso e permanência na educação, à inclusão no ensino superior etc. –, são negros (IPEA, 2001), Os negros sofrem a conseqüência perniciosa do mito da “democracia racial”, de uma ideologia falaciosa de “cordialidade” racial como estratégia central na constituição do desigual acesso de oportunidade na distribuição dos bens sociais das populações negras.

Segundo Lima (2001), os grupos vulneráveis, “abarcando todas aquelas pessoas que se vêem destituídas do exercício pelo da cidadania em razão de condicionantes históricos (colocado sem desvantagem em relação às outras pessoas), devem ser potencializados em sua ação, com vistas a adquirirem condições de competitividade, sem a qual a pobreza deles se aprofunda”. O problema central é que esse grupo mais “vulnerável”, em destaque neste estudo, no caso brasileiro, faz parte de quase metade da população, que está em desvantagens no acesso e permanência no sistema educacional, assim como no mercado de trabalho.

Tabela 1 – Desistência ou reprovação na trajetória escolar por sexo e cor
(Em %)

	SEXO		COR			
	Masc.	Fem.	Branco	Preto	Pardo	Outro
1 - Não perdi nenhum ano escolar, estou com a idade compatível ao 3º ano;	43,33	56,67	70,00	3,33	25,00	1,67
2 – 1 ano escolar	58,33	41,67	60,00	6,67	31,67	1,67
3 – 2 anos escolares	45,95	54,05	62,16	13,51	24,32	0,00
4 - Entre 3 e 5 anos escolares	72,00	28,00	56,00	4,00	36,00	4,00
5 - Entre 5 e 6 anos escolares	66,67	33,33	33,33	33,33	33,33	0,00
6 - Mais de 7 anos escolares	50,00	50,00	75,00	0,00	25,00	0,00
Total	52,91	47,09	62,96	6,88	28,57	1,59

Entre os jovens que “nunca reprovaram ou evadiram”, a maior parte é do sexo feminino (56%). No entanto, elas compõem a maioria das que perderam “2 anos” e “mais de 7 anos”, proporcionalmente. Os brancos são 70% daqueles que “nunca reprovaram ou evadiram”. Os pretos são mais destacados entre os que perderam “2 anos” (13,51%) na trajetória escolar e os que perderam “entre 5 e 6 anos”, numa proporção muito mais elevada (33,33%).

Em 100% dos casos, os jovens estudaram o ensino fundamental em escola pública. Já no ensino médio, em relação ao turno, os pretos de forma especial e os pardos estão em mais concentrados entre aqueles que estudaram “todo o tempo” no “período noturno”. É importante destacar que entre os indivíduos pretos e pardos do sexo feminino ou masculino essa realidade também é notada.

Tabela 2 – Expectativa sobre o que se conseguiria com o eventual ingresso na universidade

(Em %)

	SEXO		COR			
	Masc.	Fem.	Branco	Preto	Pardo	Outro
1 - Aumento de conhecimento e cultura geral	44,44	55,56	62,96	5,56	29,63	1,85
2 - Melhoria da situação profissional atual	46,51	53,49	51,16	11,63	37,21	0,00
3 - Formação profissional voltada para futuro emprego	61,11	38,89	64,81	7,41	24,07	3,70
4 - Formação teórica voltada para pesquisa	46,67	53,33	73,33	6,67	20,00	0,00
5 – Outras	64,29	35,71	85,71	0,00	14,29	0,00
Total	51,67	48,33	63,33	7,22	27,78	1,67

Os jovens pardos e pretos apareceram em proporção mais elevada na variável em que a “melhoria da situação profissional atual” é destacada numa eventual entrada na universidade. Ou seja, é uma expectativa mais imediata em relação à sua situação profissional. Os brancos, proporcionalmente, escolheram (73,33%) o item que destaca a “formação teórica voltada para a pesquisa”, assim como em 85,71% dos casos em que a opção foi “outra expectativa” que não aquelas destacadas na pesquisa. Na variável “formação teórica voltada para pesquisa”, os brancos são 73,33%, há uma sub-representação dos pardos (20%) e relativa presença de pretos (6,67%).

Tabela 3 – Consideração em relação aos conteúdos aprendidos durante a sua vida escolar

(Em %)

	SEXO		COR			
	Masc.	Fem.	Branco	Preto	Pardo	Outro
1 - Pouco úteis para ingressar no mercado de trabalho;	73,91	26,09	69,57	8,70	21,74	0,00
2 - Muito úteis para ingressar no mercado de trabalho;	40,00	60,00	58,95	6,32	32,63	2,11
3 - Não sabe	63,49	36,51	65,08	7,94	25,40	1,59
Total	52,49	47,51	62,43	7,18	28,73	1,66

Em relação ao mercado de trabalho e aos “conteúdos aprendidos durante a vida escolar”, os jovens do sexo masculino em número mais elevado (73,91%) consideram que os conteúdos “são pouco úteis para o ingresso no mercado de trabalho”. Os do sexo feminino consideram, em 60%, que os “conteúdos são muito úteis para o ingresso no mercado de trabalho”. Os pardos (32,63%), em maior incidência, acreditam que os conteúdos vistos “são muito úteis”. Porém, um percentual mais elevado de brancos acredita serem “pouco úteis para o ingresso no mercado de trabalho”.

Os pretos do sexo masculino que consideram os conteúdos “pouco úteis” são 11,73%; entre os brancos, a porcentagem é de 83%. Já as mulheres pardas (36,84%) consideraram “muito úteis” os conteúdos. Observamos que existe um comportamento, maior entre os brancos em geral e nos homens pretos, de considerar os conteúdos “pouco úteis”. Já os pardos acreditam “ser muito úteis”.

Tabela 4 – Consideração em relação aos conteúdos aprendidos durante o ensino médio

(Em %)

	SEXO		COR			
	Masc.	Fem.	Branco	Preto	Pardo	Outro
1 – Para o vestibular	47,95	52,05	64,38	8,22	23,29	4,11
2 - Para o mercado de trabalho	66,67	33,33	71,79	5,13	23,08	0,00
3 - Para o vestibular e o mercado de trabalho;	29,03	70,97	54,84	3,23	41,94	0,00
4 - Não está voltado nem para o vestibular nem para o mercado de trabalho;	71,43	28,57	57,14	14,29	28,57	0,00
5 - Não sabe	62,50	37,50	62,50	0,00	37,50	0,00
Total	53,48	46,52	63,10	6,95	28,34	1,60

Entre os que consideram que os conteúdos vistos no ensino médio são somente “para o vestibular e o mercado de trabalho”, as mulheres estão representadas em 70,97% das respostas para 29,03% dos homens. Entretanto, quando a variável é apenas ser “para o mercado de trabalho”, os homens estão representados em 66,67%. Os brancos entenderam que os conteúdos estão mais voltados “para o vestibular” em 64,38% das respostas e, “para o vestibular e o mercado de trabalho”, em 71,79%. Os pardos estão mais representados na variável “para o vestibular e mercado de trabalho” em 41,94% dos casos. Os pretos, de forma destacada, compõem 14,29% daqueles que acreditam que os conteúdos “ não estão voltados nem para o vestibular, nem para o mercado de trabalho”. Sugerem, portanto, um alto grau de “descrença” em relação às suas expectativas futuras e os conteúdos apreendidos no ensino médio do Paraná.

Tabela 5 – Expectativa de atividade após a conclusão do ensino médio

(Em %)

	SEXO		COR			
	Masc.	Fem.	Branco	Preto	Pardo	Outro
1 - Somente continuar estudando	100,00	0,00	50,00	50,00	0,00	0,00
2 - Somente trabalhar	42,11	57,89	47,37	5,26	42,11	5,26
3 - Continuar estudando e trabalhar	54,05	45,95	63,06	8,11	27,03	1,80
4 - Ainda não sei	50,94	49,06	67,92	3,77	28,30	0,00
Total	52,43	47,57	62,70	7,03	28,65	1,62

Cem por cento dos jovens do sexo masculino esperam “somente continuar estudando” após o ensino médio. Essa é também a maior expectativa (50%) dos indivíduos pretos. A maior incidência recai sobre os pretos do sexo masculino, que também estão em 50% nesta variável. Nota-se uma inexistência dessa expectativa em relação aos pardos, tanto do sexo masculino quanto do feminino.

Quando a questão refere-se a “somente trabalhar”, as mulheres representam 57,89% dessa variável. Os pardos apresentam um percentual elevado (42,11%). No sexo masculino, os pardos também representam um percentual alto nesta variável: 37,50% e 45,45% no sexo feminino. Os pretos são sub-representados nessa variável, tanto no sexo masculino quanto feminino. Ou seja, essa condição de “apenas trabalhar” não é a grande expectativa do grupo. Ou seja, apesar da percepção pouco otimista dos conteúdos vistos no ensino médio, os pretos não esperam “somente continuar trabalhando”, após o ensino médio, mas, de forma muito destacada, “somente continuar estudando”.

A expectativa de “iniciar um curso superior” é mais presente entre os indivíduos do sexo feminino. No grupo branco, há incidência maior de intenção (65,74%) e, no grupo pardo, uma menor expectativa (25%). Esse comportamento se mantém na análise realizada por sexo masculino e cor. Há, porém, um agravante, que foi a percepção de que os pardos do sexo masculino representam o grupo menos incidente entre os que desejam iniciar um curso superior (19,23%). Dos indivíduos que “não desejam iniciar um curso superior”, a maior parte é do sexo masculino (54%).

Os cursos mais desejados no vestibular foram os de Educação Física e de Administração. Dos que afirmaram “não querer fazer vestibular”, grande parte é do sexo feminino, 66,37%. E, por cor, o grupo preto apresenta uma incidência de 16,67%, seguido dos pardos com 33,33%. Cinquenta por cento dos pretos do sexo masculino fazem parte daqueles que “não querem prestar vestibular”. No sexo feminino, as pretas representam 0% nessa variável e as pardas 50%.

Os cursos para os quais os pretos mais demonstraram desejo de prestar vestibular são o de Educação Física, Enfermagem, Engenharia, Jornalismo, Medicina, Odontologia e Psicologia. Medicina, Odontologia e Psicologia foram os cursos mais procurados. Os cursos mais almejados pelos pardos são Administração, Agronomia, Arquitetura, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Direito, História, Comunicação Visual, Matemática, Nutrição e Química. Os brancos optaram por Biblioteconomia, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Ciências Sociais, Direito, Ciências Econômicas, Engenharia, Farmácia, Filosofia e Jornalismo.

No que diz respeito ao uso de computador e internet, os brancos independentemente do sexo são representativamente os indivíduos que mais têm acesso facilitado a esse equipamento cultural.

Ao analisar a política educacional no contexto de políticas públicas, é necessário demonstrar a sua importância fundamental, principalmente nessa “nova conjuntura”, pois sua reforma é parte de um conjunto de outras reformas, em especial das que se referem à área social. Para isso, torna-se necessário inseri-las no contexto das transformações que vêm ocorrendo no cenário mundial, de modo a identificar os impactos dessas transformações na sua formulação e na sua implantação.

Percebe-se que a política educacional (uma política de corte social) é profundamente atingida nesse processo quanto aos rumos da educação no país, uma vez que as transformações econômicas, o modo de acumulação flexível, a reestruturação produtiva provocaram mudanças significativas no mundo do trabalho e passaram a repercutir fortemente na definição das políticas educacionais (GISI; ZAINKO, 2003).

É preciso compreender a política educacional articulada ao projeto de sociedade que se pretende em cada momento histórico e que essa é constituída pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão. Essas conseguem fazer chegar seus interesses até o Estado, influenciando-o na formulação de programas de ação. É nas instituições, e principalmente na sala de aula, que as políticas educacionais se concretizam – como elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política como um programa de ação que resultou de decisões políticas (AZEVEDO, 2001).

A preparação para o trabalho requer novas formas de educação e capacitação permanente. Nesse sentido, a qualificação profissional pressupõe a existência de uma escolarização em níveis cada vez mais avançados de acordo com as necessidades da empresa ou do indivíduo trabalhador com vistas ao desenvolvimento de novas competências.

Entretanto, a pouca capacidade de decisão e a quase insignificante participação dos trabalhadores, o baixo nível de treinamento, a ausência de sistemas de remuneração por desempenho e flexibilidade aplicada de forma autoritária são características observadas no caso do Brasil (IRANGO, 1997).

Notam-se, contudo, mudanças no capitalismo, que promovem uma nova “forma de regulação da produção capitalista” e que implicam a adoção de novas formas de gestão e contratação da mão-de-obra. Algumas novas formas de contratação se traduzem no trabalho temporário, terceirização e emprego mais permanente com base em novas regras trabalhistas. Novas formas de gestão, no sentido da introdução de novas tecnologias organizacionais (CORDIOLLI 1997).

Percebe-se, portanto, uma mudança no modelo de acumulação do capital e na ordem cultural. Este modelo, segundo Cordioli (1997), ocorre de forma combinada e simultânea: ou seja, a mudança no modelo de acumulação

implica mudanças na ordem cultural e as mudanças na ordem cultural se refletem sobre o modelo de acumulação, nos vários níveis desse processo, obrigando escolhas forçadas pelo próprio processo histórico, criando novas necessidades, alterando as relações sociais, formulando e modificando signos e estabelecendo referenciais diferentes “de ver e sentir do mundo”, podendo alterar significativamente hábitos e valores, constituindo referenciais mundiais de cultura comuns a todos os povos do planeta (ORTIZ, 1997).

O grau de escolarização torna-se importante na constituição de bases para a integração nos novos valores que são fundamentais para elaboração e reelaboração da cultura de consumo, pertinente às novas estruturas segmentadas de mercado que estão sendo gestadas (PAIVA; WARDE, 1994, apud CORDIOLLI, 1997), as quais influenciam mudanças no imaginário dos indivíduos e estilos de vida e também na forma hierarquizada de perceber os indivíduos a partir da raça e dos signos produzidos em torno dela.

Tais modelos de organização do trabalho pressionam a escola quanto a seu papel formador; sua atuação na preparação para o mercado de trabalho; formas de gestão e financiamento e, ainda, em relação aos seus objetivos pedagógicos. A escola, como instituição social, segundo Cordioli (1997), interage promovendo mediações particulares e específicas, ou seja, considerando que processo de transição no modo de regulação do capitalismo é ainda um cenário de disputa, considera-se a possibilidade de existência de “um cenário heterogêneo e diversificado de disputas e mediações entre os diversos atores escolares”.

Nesse sentido, destacamos a importância da pesquisas, dada a necessidade de se compreender os processos históricos dos quais a escola é protagonista. Os profissionais envolvidos com a educação seriam o escopo tanto das ações educativas (visando o seu convencimento e adesão por consenso à nova ordem cultural), bem como são chamados a redefinir a função social da educação diante das novas formas de organização do trabalho, podendo ser alvos preferenciais de diferentes ideologias (CORDIOLLI, 1997).

Portanto, entender as expectativas de inserção de jovens negros do ensino médio no mercado de trabalho pressupõe identificar os impactos desse processo sobre a escola, em especial, a partir das representações construídas à luz dos indivíduos jovens quando são negros.

O professor, enquanto um sujeito escolar, é referência fundamental na apreensão do problema verificado, sobretudo porque assume, no interior da escola, diferentes funções no processo escolar e com especificidade no processo de formação profissional (*Ibidem*).

A percepção dos professores acerca das relações entre educação e trabalho nos permite investigar se as novas formas de organização do trabalho estão chegando efetivamente à escola, assim como seus possíveis canais mais efetivos e suas representações construídas.

Trinta educadores participaram da pesquisa: 90% brancos; 5% pretos e 5% de pardos. Os meios de comunicação mais utilizados por eles são o rádio e TV, apesar de 100% deles terem computador em sua residência com internet. Quinze por cento acreditam que os conteúdos vistos no ensino médio “são pouco úteis para ingressar no mercado de trabalho” e 75% consideraram-nos “muito úteis”. Afirmaram em média ter tido “de 1 a 4 professores negros” em toda sua trajetória escolar.²

Segundo os educadores, para entrar na universidade os alunos necessitariam “aumentar seu conhecimento geral”, porém, 90% deles nunca ouviram falar da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história da África e Cultura Africana nas escolas. Daqueles que não afirmaram “ser favoráveis às políticas de cotas para negros na universidade”, 50% alegaram “estar pouco informados sobre o assunto”.³ A maioria não conhece autores (as) negros (as), e poucos conseguiram lembrar ao menos de Machado de Assis.⁴ O cantor e ministro Gilberto Gil foi identificado como o artista negro que eles mais conheciam.⁵ Noventa e cinco por cento afirmam que a escola “não realiza eventos” e/ou “dizem não saber se a escola realiza eventos em prol da valorização da Cultura negra”. Somente 5% afirmaram que a escola realiza esse tipo de evento.⁶ Não

2 Em média no 3º ano do ensino médio regular, em condições normais, um aluno poderia ter a oportunidade de ter tido 78 professores. Entre os alunos(as) que “nunca tiveram professor negro na sua trajetória escolar”, 70% são do sexo masculino e 30% são do feminino; dessas, 100% são brancas. Na relação por cor, os pardos estão em 40% nesta variável.

3 Dos jovens entrevistados que “são favoráveis às políticas de cotas para negros na universidade”, 62,50% são do sexo masculino. Os pardos são os mais favoráveis, com 40,63%. Naqueles que afirmaram “ser contrários”, há maior incidência do sexo feminino (48,61%). Por cor, os brancos, com 68,06%, e pardos e pretos mantiveram a média proporcional.

4 Entre os(as) alunos(as), Machado de Assis foi o mais citado.

5 Entre os alunos, os artistas negros mais citados foram Gilberto Gil e Taís Araújo.

6 Dos alunos que afirmaram que sua escola “não realiza eventos” sobre a valorização da cultura negra, 49,02% são do sexo masculino e 50,98% do sexo feminino. Os indivíduos brancos, em maior percentual, também consideraram essa variável em 68,63%. Todos os alunos pretos da escola consideraram que a escola “não realiza eventos”. A maioria dos alunos(as) e professores(as) não sabe se a escola realiza algum tipo de evento.

obstante, a maioria dos professores afirma discutir o tema “racismo” em suas aulas.⁷

Para o sucesso dos jovens no mercado de trabalho, os educadores consideram importante: “acontecer uma mudança radical nos planejamentos, mais cursos de capacitação, integração escola-empresa”; “mais investimentos na construção de oportunidades no trabalho; informatização da escola”; “trabalhar mais com questões de ética, comportamentos e limites desde o ensino fundamental”; “fazer um trabalho de orientação profissional; tendências ao tecnicismo, para que eles também tenham iguais oportunidades que os alunos de escolas particulares. Este tecnicismo significa subsidiá-los com técnicas científicas aprofundadas para que sejam mais críticos”. Também consideram importantes “políticas inteligentes, melhoria na qualidade do ensino, livros em quantidade, aumento da carga-horária adequada e profissionais satisfeitos”; “aumento da cultura geral”; “criação de mais oportunidades de trabalho a partir dos 16 anos; ensino mais forte e real envolvimento dos mestres; interesse em estudar mais e aprender mais, procurar estar sempre atualizados e informados fazendo e/ou estabelecendo críticas sobre o que as notícias dizem por de trás da informação”. Citaram a importância de uma “reavaliação da grade curricular para priorizar assuntos mais relevantes para a vida”; “mostrar aos alunos que o conhecimento adquirido na vida escolar é fundamental para a vida profissional, contextualizar o conteúdo com a realidade funcional do aprendizado”.

No caso especial do ensino médio, nota-se que os professores estão fortemente identificados com a profissionalização da juventude em virtude da formação técnica. Por outro lado, o ensino médio mantém um dualismo ao preparar para dois tipos distintos de formação profissional o “pós-médio” e o “superior”.

Cordioli (1997) chama atenção para o fato de que os segmentos dos estudantes e da sociedade brasileira requerem à escola respostas quanto à utilização de novas tecnologias e novos padrões de qualificação. Assim,

⁷ Sabe-se que a escola é um espaço privilegiado de racismo no cotidiano escolar. Dos alunos (as) que identificaram “alguma cena discriminação racial na escola”, 60% eram do sexo masculino e 40% do sexo feminino. Os pretos e pardos não foram muito expressivos nessa variável: os pretos, 3,64%, e, os pardos, 23,64%. Os indivíduos brancos do sexo masculino que confirmaram já ter “presenciado alguma cena de discriminação racial na escola” corresponderam a 75%. Já no sexo feminino, as pardas tiveram maior incidência percentual, ou seja, representaram 36,36% daquelas que já presenciaram alguma cena. As pretas foram 0%. Esse fenômeno, segundo a amostra, é mais observado entre os brancos e entre as pardas. Em outra variável em que se pergunta se o aluno “conhece alguém racista na escola”, 100% dos pretos, independentemente do sexo, afirmam não conhecer ninguém.

por vários meios a escola é chamada a responder a demandas – supostas ou efetivas – do mundo do trabalho. No mesmo sentido, a visão empresarial também se volta para a escola. Segundo o autor, o empresariado nacional tem constantemente reivindicado mudanças profundas na política educacional.

Em relação ao ensino superior, dos jovens que entenderam as ações afirmativas como “políticas de privilégios para negros”, a maioria é do sexo masculino (64,29%) e branca (71,43%). Entre o sexo masculino, os pretos apareceram das vezes 11,11%, e, no feminino, nenhuma (0%).

Em relação à imagem racista construída em relação à população negra, identificamos que, em geral, os jovens brancos são os que apreenderam mais esses signos. Os do sexo masculino (considerando os três grupos) se sobressaíram aos do sexo feminino. Por exemplo, daqueles que “concordam” com a frase “negro quando não suja na entrada, suja na saída”, 85,71% são brancos, 0% são pretos e 14,29% são pardos. Entre os indivíduos do sexo feminino, somente as brancas “concordam plenamente” com a frase.

Tabela 6 – Concordância com a frase “os brancos são mais inteligentes e os negros são mais fortes”

(Em %)

	Sexo		Cor			
	Masc.	Fem.	Branco	Preto	Pardo	Outro
1-Concordo em parte	85,71	14,29	42,86	14,29	42,86	0,00
2-Concordo plenamente	50,00	50,00	25,00	50,00	25,00	0,00
3-Discordo em parte	31,58	68,42	52,63	5,26	36,84	5,26
4-Discordo plenamente	51,30	48,70	66,09	5,22	26,96	1,74
Total	50,34	49,66	62,07	6,90	28,97	2,07

Entre os que dizem “concordar plenamente” com a frase “os brancos são mais inteligentes e os negros são mais fortes”, os jovens brancos são quase sub-representados, recaindo sobre os pretos o grupo que mais concorda com esta variável em 50%. Os pretos somam no total da pesquisa apenas 6,90% da amostra. Entre os do sexo feminino, as pretas somam 100% dos indivíduos que concordam com esta variável⁸.

8 Para entender este fenômeno é importante entender os conceitos de “branquitude”, enfatizados em Bento (2002) e Santos (2002).

Relações raciais no Paraná e o fenômeno da “pardialização temporária”

Como a incidência de indivíduos que se autodeclararam pardos foi grande em relação à quantidade de pardos no Estado (17%) e mais ainda em relação a Curitiba, aplicamos um novo questionário específico a fim de identificar o pertencimento racial dos pardos.

O Paraná pode estar vivenciando uma mudança nas características das relações raciais na atual conjuntura (de 2003 a 2005) de ações afirmativas para negros: aprovação de políticas de cotas para afrodescendentes (pretos e pardos) na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL), bem como a aprovação de cotas para afrodescendentes em concursos públicos e nos programas de moradia popular do Estado.

Nessa segunda fase da pesquisa, houve um aumento de pardos, de 28,42% para 35,2%, e queda percentual dos pretos, de 6,84% para 3,0%. Portanto, nota-se que os brancos diminuíram mais ainda, os pardos aumentaram significativamente e o grupo “outro” (amarelo e indígena) aumentou para 6,7%.⁹

Destacamos que a cidade de Curitiba foi o laboratório central da construção da identidade do paranaense baseada no “progresso, ciência e técnica” e em certo determinismo geográfico (clima), em torno do elemento branco e do incentivo à imigração européia, na passagem do século XIX para o XX. Situamos a construção da ideologia do branqueamento e da “harmonia racial falseada” a fim de inventar um “Estado europeu” a partir da reafirmação dos povos de origens européias e da negação da presença da população negra na sua história.

Na década de 90, os discursos consolidados em Curitiba estavam assentados numa “democracia racial” firmada num discurso¹⁰ plurirracial pelo “poder local”, identificado no processo de “invisibilização” da população negra, seja na

⁹ A observação visual não identificou nenhum aluno(a) amarelo.

¹⁰ As práticas discursivas, de acordo com Foucault, “caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito do conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias. Cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições e escolhas” (p.11). “Ocorre com mais frequência de uma prática discursiva reunir diversas disciplinas ou ciências, ou ainda de ela atravessar um determinado número entre elas e de reagrupar numa unidade, por vezes não aparente, várias de suas regiões” (FOUCAULT, 1997, p.12).

arquitetura, parques, bosques, portais, meios de comunicação e educação nas escolas. Este contingente populacional no Estado do Paraná representa 21,09% do total (IBGE 2000) e na cidade de Curitiba e Região Metropolitana representa pouco mais de 20% da população (GARCIA DE SOUZA, 2003).

A positividade da “identidade coletiva” foi associada a determinados símbolos que corroboraram a imagem de cidade sem negros. Assim, o reconhecimento do indivíduo não branco no Estado ou na cidade torna-se marca da cultura em que os traços caucasóides fazem parte da idéia de identidade do Estado.

Tabela 7 – Você é afrodescendente? (2ª amostra)

Sim	27,1%
Não	72,9%

Somando 35,2% de pardos com 3% de pretos totalizam-se 38,2% de negros. No entanto, do total dos jovens, somente 27% se “consideram afrodescendentes” e 72% consideram “não ser afrodescendentes”. Entre os que dizem “apresentar características fenotípicas que o identificam com o tipo negro” a amostra revela apenas 21,8% do total geral.

Tabela 8 – Você apresenta características fenotípicas (aparência) que o identificam com o tipo negro? (2ª amostra)

Sim	21,8%
Não	78,2%

Tabela 9 – Cruzamento da resposta sobre a cor que a pessoa considera ter e da caracterização da pessoa negra (2ª amostra)

Considera-se	É afrodescendente	
	Sim	Não
Branco	12,1%	87,9%
Pardo	48,3%	51,7%
Preto	80,0%	20,0%
Amarelo	22,2%	77,8%
Indígena	0,0%	100,0%

Entre os brancos, 12,1% afirmam “ser afrodescendentes”. Entre os pardos, 51,7% afirmam “não ser afrodescendentes”. Em relação aos pretos 20% afirmam “não ser afrodescendentes”.

Tabela 10 – Em relação às características fenotípicas com o tipo negro (2ª amostra)

Considera-se	Características fenotípicas com o tipo negro	
	Sim	Não
Branco	4,4%	95,6%
Pardo	46,4%	53,6%
Preto	100,0%	0,0%
Amarelo	11,1%	88,9%
Indígena	0,0%	100,0%

Esses dados comprovam que, em relação às pesquisas anteriores, pelo menos mais de 50% dos pardos poderiam ser considerados como indivíduos não negros.

Assim, a pesquisa alerta para o fenômeno da “pardialização temporária”. Ou seja, um comportamento que não necessariamente é consequência da contraposição da ideologia do branqueamento, mas seria uma espécie de “enegrecimento de ocasião”, com a utilização da categoria “pardo” sem grande familiaridade com a descendência africana e com reduzidíssimos traços fenotípicos negróides.

Em relação à nossa observação visual, os pardos que apresentam características fenotípicas que os identificam com o tipo negro representam apenas 19%.

Tabela 11 – Cruzamento da resposta sobre ser afro-descendente com as questões de cor (2ª amostra)

	Como se considera				
	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena
Sim	24,4%	62,2%	8,9%	4,4%	0,0%
Não	66,7%	25,0%	0,8%	5,8%	1,7%

Tabela 12 – Cruzamento da resposta sobre os afrodescendentes com as questões de características fenotípicas com o tipo negro (2ª amostra)

Afrodescendente	Características fenotípicas com o tipo negro	
	Sim	Não
Sim	24,4%	62,2%
Não	66,7%	25,0%

O pertencimento racial detectou um grande problema em torno das categorias “afro-descendente” e “pardo”, com relação aos traços fenotípicos do tipo negro, tendo em vista que mais de 20% daqueles que se dizem ser afro-descendentes se consideraram brancos. Verificamos que, em questão aberta, quando questionados sobre “qual é a sua cor?”, os brancos, em mais de 95% dos casos, disseram ser “brancos”. Entre os pardos, mais de 80% afirmaram ser “parda” a sua cor. Identificamos também a cor “branco”, “moreno”, “moreno claro”, e somente um aluno considerou-se “negro”. Entre os pretos apareceram as cores “negro”, “moreno-escuro” e “moreno”.

Por fim, o estudo demonstrou que o comportamento de mudança esteve mais acentuado no grupo branco e na negação de seu pertencimento racial branco. Parece que o mínimo de traços negróides pode estar possibilitando (no entender dos indivíduos antes absolutamente crentes de sua condição racial “branca”) a interpretação de que também, agora, estão destinados a todas as políticas públicas para pardos. Ou seja, a utilização da categoria pardo poderá estar recaindo em erros, justamente, quando a realidade dos grupos socialmente em desvantagem pode estar camuflada na presença de “brancos” que se autodeclararam temporariamente como “pardos”.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A educação como política pública*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados. 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORDIOLLI, Marcos. *O Instituto Liberal: a análise crítica de uma proposta de educação*. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação. São Paulo: PUC-SP, 1997.

GARCIA DE SOUZA, Marcilene. *Juventude negra e racismo: o Movimento Hip Hop em Curitiba e a apreensão da imagem de Capital Européia em uma harmonia racial*. Dissertação de Mestrado em Sociologia Política – UFPR, 2003.

GISI, Maria de Lourdes; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (orgs.). *Políticas e Gestão da Educação superior*. Curitiba: Champangnat; Florianópolis: Inselar, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições na década 1990*. In: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: 2001 (Texto para discussão nº 807).

IRANGO, Consuele. *Estratégias de gestão de mano de obra em América Latina*. São Paulo: Congresso da Associação Latino Americana de Sociologia, 1997.

LAURELL, A. Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, Benevenuto. *Desigualdades Sociais e Direitos Humanos*. Comunicação apresentada no I Colóquio Anual de Direitos Humanos de São Paulo, 2001.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

SALES, Tereza. Raízes da desigualdade social na cultura brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. nº 25, 1994.

SANTOS, Boaventura. *Reinventar a Democracia*. 2ª ed. Fundação Mário Soares. Gradativa Publicações, 2002.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do “Ser Negro”*: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.



Parte II

**AFRO-BRASILEIROS E
RELIGIOSIDADE NO ENSINO MÉDIO**

O PAPEL DECISIVO DAS PESQUISAS PARA O CONHECIMENTO DOS VALORES ANCESTRAIS AFRODESCENDENTES

Juarez Xavier

A nova 'inteligência' africana, formada nas disciplinas universitárias europeias, muitas vezes deixou de viver a Tradição. São "história de velhos"! No entanto, é preciso dizer que, de um tempo para cá, uma importante parcela da juventude culta vem sentindo cada vez mais a necessidade de se voltar às tradições ancestrais e de resgatar seus valores fundamentais, a fim de reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda.

(Hampâté Bâ)

O estudo dos complexos religiosos de matrizes africanas – iorubá, bantu, jeje – e afro-brasileiras – umbanda, quimbanda – é um veículo importante para o conhecimento das presenças civilizatórias africanas nos horizontes culturais das sociedades globais. As pesquisas realizadas desde o século 19 consolidaram uma visão geral desses complexos, mas não mensuraram a profundidade das raízes civilizatórias das diversas matrizes africanas e suas presenças na construção dos valores culturais contemporâneos. Os complexos religiosos, entre as demais formas de reconstrução das territorialidades afrodescendentes, tais como escolas de samba e remanescentes de quilombo, são os principais pólos de rearticulação dos universos africanos fora da África. Neles, rearticulam-se os portais de ingresso ao universo africano: a teia da oralidade – arquitetura oral das civilizações africanas; as relações dinâmicas com as ancestralidades históricas e cósmicas; e as relações dialética de mútua reciprocidade entre o mundo histórico – verificável – e o mundo sagrado – residência das forças ancestrais.

Esses estudos criaram a massa densa que serve de plataforma para as futuras pesquisas dos valores afrodescendentes presentes na rearticulação das identidades negras fora da África. Mais do que as escolas de samba e

os grupos de capoeira – só para ficar no mundo das três rodas místicas que giram o universo afrodescendente (rodas de samba, capoeira e candomblé) –, os terreiros e casas de culto aos ancestrais são a reinvenção cartográfica das geografias africanas – cidades, matas, rios – e do seus mapas cosmológicos, imprescindíveis para a reorganização do universo africano desarticulado pela violência do racismo. Estudos, pesquisas, artigos, monografias, dissertações e teses são pontos que tecem a teia da compreensão da presença africana e suas contribuições para o horizonte cultural contemporâneo.

Os primeiros trabalhos acadêmicos fizeram a descrição etnográfica das primeiras casas de candomblé e de suas formas de organização. Nina Rodrigues (1982) procurou montar um amplo painel das manifestações africanas na passagem dos séculos 19 para o 20. Fizeram parte dos estudos do médico maranhense as procedências africanas, suas manifestações culturais e políticas, a sobrevivência de suas línguas, artes e folclore, o valor social de suas presenças e, acima de tudo, suas formas de organização religiosa. Rodrigues dedicou parte dos seus estudos à presença dos iorubás. O médico – adepto do conceito das hierarquias raciais – via nesse grupo da África Ocidental o ponto mais alto das culturas africanas fora da África. A partir dessa definição estabeleceu pontos de comparação com a estrutura religiosa católica, tida por ele como superior às africanas. Essa picada conceitual aberta por Rodrigues teve seguidores profícuos.

Nas mesma linha seguiram os trabalhos de Edison Carneiro (2002) e Artur Ramos (1979). Carneiro aprofundou o registro etnográfico das casas e de suas formas de organização e a fisionomia geral de suas estruturas. Enfatizou a procedência africana das casas, as relações entre as matrizes iorubá, bantu e jejê dos cultos, das suas funções litúrgicas e realizou um importante estudo sobre a presença dos babalaôs na reorganização religiosa dos africanos. Ramos amplia o espectro do estudo. O pesquisador estabeleceu linhas de contatos entre os afro-brasileiros e os afro-americanos e, no campo da pesquisa, relações conceituais entre Nina Rodrigues e Fernando Ortiz. Nos dois casos, os registros etnográficos permitiram o conhecimento ampliado dos universos religiosos africanos e seus desdobramentos nas Américas. Mais tarde, Roger Bastide promove uma ruptura epistemológica no campo dos estudos religiosos africanos. O pesquisador procurou compreender a estrutura do universo iorubá em quatro núcleos de conhecimentos sacerdotais: o babalaô (mestres do oráculo divinatório), o babalossaim (mestre do conhecimento litúrgico e sagrado das

plantas), o babaeguns (mestre das relações com os ancestrais masculinos) e a iyalorixá e o babalorixá (mestres das relações com os orixás). Essa estrutura procurou compreender a estrutura cognitiva dos africanos e rompeu com a noção de menor valia do pensamento afrodescendente.

Nessa trajetória dos registros do universo afrodescendente, duas linhas complementares inauguram uma outra forma de olhar os complexos religiosos: o olhar de dentro. Papéis decisivos desempenharam os trabalhos de Pierre Verger (2000), Deoscóredes Maximiliano dos Santos (Mestre Didi, 1994), Agenor Miranda Rocha (1994) e Maria Stella de Azevedo Santos (1993). Mais recentes são as contribuições de pesquisadores africanos que desenvolvem pesquisas em universidades brasileiras, como Sikiru Salami (1997).

Essa linha do tempo, repleta de lacunas, mostra dois momentos importantes dos estudos das religiões africanas no Brasil: o período dos registros etnográficos, com o levantamento dos dados mensuráveis e verificáveis, e o período da construção de uma compreensão ampla – por dentro e por fora – da magnitude da presença africana. Esses dados e estudos formaram uma densidade de singularidades que projetam os desafios futuros dos novos pesquisadores e estudiosos, comprometidos com a construção de uma sociedade igualitária e da cidadania dos afrodescendentes: o estudo dos valores africanos presentes no horizonte de eventos culturais e os seus papéis contemporâneos.

Os universos religiosos de matrizes africanas comportam múltiplas dimensões: cosmológicas, místicas, sociológicas e pedagógicas. Esse multiverso é costurado pelas linhas da oralidade, presentificadas nos atos litúrgicos e religiosos. O universo cosmológico dá a estruturação das forças cósmicas que regem o mundo. Terra, água, fogo e ar são os elementos que se fundem para a manifestação do sagrado. O universo místico estabelece uma relação dialética e dinâmica entre um tempo histórico e um tempo sagrado. O primeiro é onde se trama a história humana; o segundo, onde se trama a história ancestral. Há, entretanto, uma relação recíproca entre esses dois espaços. Na hora do ato religioso, há uma convergência de momentos (momento histórico e momento sagrado), para a manifestação da força ancestral. O universo sociológico distribui as funções de cada membro iniciado. Sua relação no plano sagrado e suas funções para a preservação, mobilização e ampliação da força vital de realização. E, por fim, o universo pedagógico, que transmite – via canto, dança e toques sagrados – os ensinamentos ancestrais, de uma “boca plena de conhecimento para ouvidos sedentos de saber”. Essas quatro

dimensões estruturam o universo religioso africano e escondem em suas dobras os valores tradicionais africanos que deram, dão e darão ligas às realizações dos afrodescendentes no passado, no presente e no futuro. Estudar esses valores é o objetivo dos novos estudos dos complexos religiosos de matrizes africanas.

Os objetivos da vida feliz para os complexos africanos podem ser divididos em cinco: viver muitos anos, ter abundância na vida, estalecer relações familiares, ter filhos e superar as diversidades do mundo. Viver muito é uma condição de felicidade africana. Diferentemente das sociedades que têm a velhice com “força inválida” para a produção, os africanos consideram os velhos e velhas o alicerce das sociedades. Eles são a memória viva ancestral e os pontos de ligação entre a palavra dada pelo ser ancestral às novas gerações. Os velhos e velhas são acolhidos no seio da comunidade, pelos valores ancestrais escritos em cada uma de suas rugas e marcas do tempo. A abundância é a oposição à escassez, em todos os sentidos. Ela permite a existência digna, ante os ancestrais, ante o sagrado, ante a descendência, para estabelecer fortes relações com a família. A família – as grandes famílias africanas – é a base das relações sociais e da formação dos indivíduos. Ter filhos e filhas é perpetuar-se: osso do mesmo osso. É assegurar a linha de continuidade no tempo. É manter acesa a chama da palavra, transmitida de geração à geração. Superar as adversidades é enfrentar de frente os obstáculos verificáveis e os obstáculos intangíveis. Esses são elementos que formam o estatuto da vida feliz para os africanos e africanas. Eles são apoiados numa ampla rede de valores, porém, que não se sustentam no vácuo. A densidade desse estatuto são os valores transmitidos pelas falas, atos, cantos, danças e toques africanos. Tais valores estão no DNA incrustado nos espaços sagrados africanos. Cada canto, cada toque, cada dança, cada conhecimento de uma folha, cada conhecimento de um rito ou mito, cada roda, cada ato tem um pedaço de uma valor transcendente que os estudos contemporâneos podem colocar à disposição das comunidades dos terreiros, das comunidades das demais rodas místicas africanas e das comunidades em luta pela afirmação dos direitos de cidadania dos afrodescendentes.

Os iorubás têm quatro grandes valores que podem migrar para o universo afrodescendente atual, contidos em cada uma de suas equivalências universais (sistema oracular divinatório, processo de iniciação religiosa com a inoculação do axé sagrado e estrutura panteônica): *iwá*, *abá*, *axé* e *suru*. O *iwá* é o caráter, a integridade. Esse valor é imprescindível para a construção de novos cenários: realidades verdadeiras são construídas com caráter. Mais do que veículo de

informação, a palavra para o africano tem dimensões sagradas (do ser sagrado para a humanidade) e religiosas (da humanidade para o ser sagrado). Ela cria cenários possíveis! A mentira e a falta de honra criam cenários falsos e insustentáveis. Foi esse valor que permitiu aos velhos e velhas africanos que fundassem suas casas de axé e que elas se preservassem até os dias atuais, como fontes geradoras e retroalimentadoras de força vital para a realização de projetos. As casas de cultos aos ancestrais foram plantadas, mantidas e perpetuadas pelas palavras sagradas, veiculadores da verdade. Para os africanos a mentira é uma ruína permanente. Outro valor importante é o abá, desígnio. Cada afrodescendente tem uma função na construção de sua história. Ele é co-autor da sua história, da sua luta, da preservação de sua memória. Os desígnios para os africanos são a definição do seu lugar na história do seu povo. O indivíduo se fortalece na relação com os outros. Axé é a força de realização. É a força que move os que vão em frente e fazem sua história. E suru é a paciência para saber esperar os resultados do que foi feito. A fonte desses valores é a oralidade.

A cultura oral – apesar das simetrias com a cultura da escrita – tem singularidades que a tornam mais plástica e flexível e mais arejada ante o texto grafado. Ela não embolora, não envelhece e nem perde o sentido – em especial nos textos sagrados –, como ocorre por vezes nos textos escritos em forma de receita de bolo. A oralidade não veste a camisa de força do contexto histórico. Ela penetra as entranhas dos contextos e os reinventa. No novo contexto, a oralidade não perde o papel ativo na construção de cenários. Ela mantém, no âmbito dos espaços sagrados, sua função de preservar, ampliar e transmitir a força vital de realização. O conhecimento de cada núcleo dos saberes ancestrais preservou a oralidade como correia de transmissão de saberes. Como no passado, a oralidade é o veículo da transmissão dos valores ancestrais.

Esses são valores fundantes inaugurados pelos velhos e velhas africanos e legados às novas gerações. Estudá-los, compreendê-los, preservá-los e transmiti-los, dentro do contexto contemporâneo, deve ser uma meta dos novos estudos e pesquisas dos complexos religiosos afrodescendentes. Deve ser o objeto dos pesquisadores comprometidos com a construção da igualdade racial ligar tais valores com as suas respectivas matrizes civilizatórias e resgatar os valores africanos contidos e preservados nesses complexos religiosos. Para os pesquisadores das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras – objetos da intolerância religiosa, no passado e no presente –, a “neutralidade axiológica” nos estudos desses universos equivale a desconsiderar as responsabilidades

sociais que a ciência tem na luta contra a exclusão. Se no passado, muitos estudos contribuíram para a consolidação de uma visão de menos-valia dos valores africanos, no presente e no futuro, os estudos podem contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, plural e de respeito às diversidades e tradições.

Referências bibliográficas

ABIMBOLA, Wande (org.). *Yoruba oral tradition: poetry in music, dance and drama*. Nigéria: University of Ife, 1975.

BASTIDE, Roger. *O candomblé na Bahia: rito nagô*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRAGA, Júlio. *Ancestralidade brasileira: o culto de babá egum*. 2ª ed. Salvador: EDUFBA/Ianamá, 1995.

CARNEIRO, Edison. *Candomblés na Bahia*. 9ª ed. Rio de Janeiro, 2002.

ELBEIN DOS SANTOS, Juana. *Os nagô e a morte: pàdè, asèsè e o culto égun na Bahia*. Petrópolis: Vozes, 1986.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-Descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro, 2000.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: *I Metodologia e pré-história da África* coordenador do volume J. Ki-Zerbo. São Paulo: Ática [Paris]: Unesco, 1982.

LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

MUNANGA, Kabenguele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

RAMOS, Artur. *As culturas negras no novo mundo*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

RIBEIRO, Ronilda. *Alma africana no Brasil. Os iorubás*. São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

ROCHA, Agenor Miranda. *Os candomblés antigos do Rio de Janeiro: a nação ketu - origens, ritos e crenças*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

SANTOS, Deoscóredes Maximiliano dos. (Mestre Didi). *História de um terreiro nagô*. São Paulo: Carthago & Fortes, 1994.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. *Meu tempo é agora*. São Paulo: Editora Oduduwa, 1993.

SIKIRU, Salami. *Ogum: dor e júbilo nos rituais de morte*. São Paulo: Editora Oduduwa, 1997.

VERGER, Pierre Fatumbi. *Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga Costa dos Escravos, na África*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. *Versos sagrados de Ifá: núcleo ordenador dos complexos religiosos de matriz iorubá nas Américas*. São Paulo: Prolam/USP (Tese de doutorado), 2004.

_____. *Exu, ikin e egan: equivalências universais no bosque das identidades afrodescendentes nagô e lucumi: estudo comparativo da religião tradicional iorubá no Brasil e em Cuba*. Prolam/USP (Dissertação de mestrado), 2000.

CULTURA, RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO FORMAL NO PARÁ – OS VALORES CULTURAIS AFRO-BRASILEIROS CHEGAM ÀS SALAS DE AULA?

Marilu Márcia Campelo

Introdução

A proposta deste artigo é discutir dados coletados em uma pesquisa realizada nas escolas estaduais de Belém sobre o conhecimento que alunos, professores e gestores têm sobre a cultura e religiosidade afro-brasileiras, e sobre a história da África. Desse modo, para termos uma compreensão mais apurada sobre o contexto em que esta pesquisa foi realizada, optou-se por fazer uma breve explanação sobre as religiões afro-brasileiras existentes na região e quais as informações acerca delas são vinculadas no processo de educação formal.¹

Algumas questões norteiam esse argumento. São elas: qual será a melhor forma de incluir no ensino básico um estudo sobre a história e cultura afro-brasileira na região norte? Como relacionar a educação escolar e o processo de aprendizagem das comunidades religiosas afro-brasileiras?

Inicialmente, deve-se registrar que as religiões afro-brasileiras (atualmente também ditas religiões de matriz africana) são elas mesmas comunidades nas quais se desenvolvem ações essenciais à vida humana. São centros religiosos, de estudos e de descobertas que aprofundam a valorização do “saber” oriundo das culturas e tradições que a diáspora negra trouxe para o Brasil. Atualmente representam um patrimônio cultural reelaborado no novo território, além de ser um núcleo de construção interna e social da pessoa humana, particularmente da identidade negra.

¹ Conforme os critérios arrolados pelo Termo de referência: afro-brasileiros e religiosidade no Ensino Médio. MEC-SECAD, Brasília, 2004.

As religiões afro-brasileiras no Pará

As religiões afro-brasileiras ocupam posição marcante na vida de várias cidades brasileiras desde o século XIX, acompanhando as mudanças histórico-culturais no país, renovando-se e criando novas estruturas de culto e, por que não dizer, “tradições”. Como religiões de transe são fenômenos eminentemente urbanos, voltados para o culto aos deuses africanos, ancestrais e entidades de diferentes procedências. Localizadas em núcleos urbanos, elas não fizeram sua inserção da mesma forma. São inserções diferenciadas em contextos históricos e espaços diferentes. Recebem denominações de acordo com a região em que se localizam. Por exemplo, no Pará são conhecidas como tambor de mina ou simplesmente mina, candomblé e umbanda.

Na região amazônica, particularmente no Pará, as religiões afro-brasileiras estão presentes desde o século XVIII quando eram tratadas como superstições ou práticas de feitiçaria ou “coisas de pajé” (SALLES, 1969; FIGUEIREDO, 1996). Atualmente, os terreiros de mina nagô ou mina paraense representam, segundo os pesquisadores locais e os adeptos, a tradição “afro” do Pará. É uma tradição considerada sincrética, derivada do tambor de mina maranhense, fortemente influenciada pela umbanda, importada do Rio de Janeiro por volta de 1930, e pelo candomblé, trazido da Bahia na década de 60 (VERGOLINO-HENRY, 2000). O culto teria ainda se misturado com a pajelança (um tipo de xamanismo).

O candomblé foi introduzido em Belém a partir de dois movimentos: o primeiro, por iniciativa pessoal de alguns paraenses (já iniciados na umbanda ou na mina) que foram à Salvador *fazer o santo*; e, o segundo, através da “importação” de *pais* e *mães-de-santo* que vieram para a região iniciar *filhos* e acabaram instalando-se na cidade, onde passaram a construir uma memória de matriz africanizada na região.

A umbanda, importada do Rio de Janeiro na década de 30, por uma *mãe-de-santo* “mineira”, ganhou notoriedade e absorveu as crenças locais tais como a pajelança e práticas de cura no meio urbano.

Essas comunidades religiosas e seus líderes, ora reivindicam uma origem de tradições variadas, fundamentando-se no “sincretismo” que visa à integração das três matrizes culturais (européia, africana e indígena), baseada no mito

da democracia racial; ora buscam uma origem negra e africana, postulando a “africanização” dos cultos, isto é, a busca de uma ancestralidade perdida com a escravidão. No entanto, todas essas denominações apresentam elementos significativos que as normatizam: o panteão, a finalidade do culto às divindades, o transe por deuses e espíritos, os processos divinatórios que servem de veículo de comunicação, a hierarquia, a música e a dança ritual, e a busca por uma tradição cultural religiosa. Reproduzem a memória e a dinâmica do grupo, reforçando e integrando os valores básicos da comunidade através da dramatização dos mitos, da dança e dos cantos, como também nas histórias contadas pelos mais velhos como modelos paradigmáticos (PRANDI, 1998; BARROS, 1999).

Durante as festas ou no cotidiano do terreiro, diferentes estilos podem estar presentes, invocando, louvando e saudando os *orixás*, *voduns*, *inkisses* e *ancestrais*. Porém é nos momentos mais íntimos da comunidade que surgem as histórias que rememoram os feitos dos deuses e atualizam, portanto, a memória e a valorização do patrimônio cultural. São narrativas que contam sagas, as relações dos deuses com os homens e as relações desse mundo com o outro. Portanto, falam da construção da pessoa enquanto ser humano e também da construção de uma certa identidade negra.

Se as religiões, como as ciências e outras práticas institucionais, são fontes organizadas de significados para a vida, códigos de comportamento, ou linguagens de interpretação do mundo, as comunidades afro-religiosas são capazes de oferecer a seus seguidores algo diferente daquilo que a religião dos *orixás* e dos *voduns*, em tempos mais antigos, podia certamente propiciar, quando sua presença significava para o escravo a ligação afetiva e mágica ao mundo africano do qual fora arrancado pela escravidão. Quando estas religiões se organizaram no século XIX, permitiram ao iniciado a reconstrução simbólica, através do terreiro, da sua comunidade tribal africana perdida e a manutenção de seu *ethos* cultural (PRANDI, 1998).

De cultos de escravos africanos de diferentes etnias, passaram a ser considerados cultos de negros da terra, alcançando uma dimensão pluricultural e multiétnica como religião de conversão universal. Atualmente, todo e qualquer grupo – independente de suas origem étnica, cor, classe social ou posição social – pode nelas ingressar.

Essas religiões formam o núcleo principal de preservação dos valores civilizatórios africanos, como por exemplo: religião como visão de mundo, *ethos*, oralidade, ancestralidade como fato de construção identitária, padrão estético, padrão moral, etc (MATTOS, 2003; MEC-SECAD, 2004). Nessas comunidades religiosas são repassadas experiências místicas e são transmitidos saberes e conhecimentos que mantiveram viva a memória da cultura africana. Nelas também estão contidas a história de mais de um século de lutas pelo direito à história, a uma religião não cristã, a uma identidade diferenciada pela origem étnica e cultural diversa (LUZ, 1983; SANTOS, 1989, CEDENPA, 1997).

Essas informações fazem parte de um arcabouço acadêmico que infelizmente fica circunscrito aos pesquisadores das religiões afro-brasileiras (CAMPELO, 2002; VERGOLINO-HENRY, 2000). Quando se trata de levar essa temática ao universo do ensino religioso uma polêmica se estabelece. Não se trata de discutir apenas o ensino religioso previsto na Lei 9475/97, mas sim de refletir sobre a relação do ensino religioso e da religiosidade no âmbito da escolarização básica. Uma das questões a ser investigada é justamente saber como o ensino religioso pode ser aplicado no ensino médio, inserido dentro dos temas transversais do processo educativo e dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.

O ensino religioso implantado por essa lei ocorre exclusivamente na educação fundamental. Aí, trata-se de catequese e de uma visão unilateral: a do cristianismo. Tema polêmico, tem suscitado alguns debates entre defensores e estudiosos contrários a essa prática.

Outro problema levantado diz respeito à formação dos professores, saídos, em sua grande maioria dos seminários teológicos de padres e pastores, que excluem a experiência religiosa afro-brasileira. Ou remanejados de outras áreas das ciências humanas, sem preparo ou formação específica. O curso de Ciências da Religião oferecido por uma universidade estadual ainda carece de profissionais que possam abarcar de fato a multiplicidade religiosa que a cultura brasileira tem. Tal situação pode ser constatada na busca que muitos alunos de graduação desse curso fazem em seminários, encontros e colóquios sobre religiões afro-brasileiras e outras modalidades religiosas não cristãs.

E, em se tratando da história e da cultura afro-brasileira, a perspectiva se torna mais ampla e deve levar em consideração a diversidade étnica-racial de

cada região do território brasileiro. Na região Norte, por exemplo, a diversidade étnico-racial esbarra em alguns mitos no que diz respeito à supervalorização do caboclo, à exclusão social dos grupos indígenas propriamente ditos e da população afro-brasileira.

Quando se considerar religião e cultura como elementos fundamentais à construção de uma identidade positiva, o ensino da cultura contida na religiosidade afro-brasileira poderá ser uma excelente ferramenta para aumentar a auto-estima da criança negra e não branca, e evitar a construção do preconceito em crianças brancas e/ou que não se reconhecem como negras e mestiças.

Identidade negra, identidade afro-brasileira, um elemento em construção

Identidade aqui é entendida como uma imagem (representação de si) construída ao longo de experiências de troca com família, a escola, o grupo de trabalho ou a coletividade a que um indivíduo pertence. Também se refere a um processo de autoclassificação que envolve manipulação de categorias que incluem e excluem os indivíduos (identidade ideológica), como sentimento de pertença a um grupo. Nesse sistema é possível perceber as fronteiras nítidas estabelecidas, por exemplo, entre credos religiosos, aparência física (cor da pele, vestimenta, tatuagem, postura corporal, etc.), atitude ideológica (partido, religião e comunidade) que por sua vez ajudam a promover ou não a inserção (individual/coletiva) nas diferentes camadas de uma sociedade.

Nesse sentido, a identidade negra é inevitavelmente marcada pelo confronto com o outro e pelo próprio reconhecimento da diferença. É uma identidade contrastiva que surge por oposição, que não se afirma isoladamente (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976): implica na afirmação de *nós* (eu/nós) diante dos outros (ele/eles), cujas variantes levam a diferentes caminhos dentro da diversidade étnico-racial do país.

Durante a formação de nossa sociedade, brancos, negros e indígenas (tomados como raças) ocuparam posições socialmente distintas: senhores, escravos e servos. Passado um século, essas hierarquias se mantiveram, contribuindo ainda mais para a pouca ascensão da população não branca. A mestiçagem, proveniente dessa diversidade, foi valorizada e elevada à categoria de “salvação”, fundando uma falsa harmonia entre os diferentes

grupos raciais e suas produções culturais (MATTA, 1984; ORTIZ, 1994; SCHWARCZ, 2002).

Parafraseando Reginaldo Prandi (1998), que afirma que para ter garantida a sua liberdade religiosa, o negro brasileiro teve que se tornar, em primeiro lugar, católico, é possível afirmar que o negro brasileiro, para se tornar um cidadão de primeira categoria, tem que perder sua cor. E para não sucumbir à avalanche de símbolos descartáveis, resta-lhe a militância, que na maioria das vezes é mal compreendida.

Como incluir no contexto escolar uma discussão sobre a diversidade étnico-racial e a exclusão religiosa dessas populações? Como explicar a discrepância entre o lugar que as culturas africanas e indígenas ocupam como símbolos da cultura brasileira e a relativa “invisibilidade” que essas mesmas culturas têm como agentes históricos e como fontes educacionais? Constata-se aí uma série de coincidências entre o lugar que esses símbolos culturais ocupam na sociedade brasileira e a eficácia simbólica da democracia racial, que esvaziam o conteúdo étnico, cultural e ideológico dessas populações.

Cabe ainda lembrar que a educação não se reduz à escolarização. “A educação é expressão do social e da cultura que caracteriza os seres humanos e que, por ser histórica, transforma-se ao longo do tempo” (VALENTE, 2003). O que nos leva a uma perspectiva mais abrangente, que é a de incluir no processo educacional novas experiências em que a diversidade étnico-cultural possa servir de base à formação plena de uma cidadania, como por exemplo, os valores civilizatórios presentes nas religiões de matrizes africanas. Nichos que desenvolveram um processo de resistência religiosa e cultural para salvaguardar suas tradições.

Outro fator que deve ser levado em consideração diz respeito ao fato de que a cultura e a religiosidade afro-brasileira ainda são tratadas pela mídia de forma carregada de imagens preconceituosas e estereótipos negativos pela sociedade mais ampla: ignorância; primitivismo; magia negra; malefício; seus praticantes são malandros e/ou criminosos, etc. Essas imagens levam os jovens negros a rejeitar os valores culturais afro-brasileiros (religião, cosmovisão, padrão estético, oralidade e ancestralidade) como sendo negativos e irrelevantes na construção de sua identidade. Ainda se repetem estereótipos onde as imagens de homens e mulheres negras são consideradas exóticas e quase sempre descoladas

de uma realidade. E quando essa realidade é exposta sobrevêm os altos índices de pobreza, de criminalidade da população negra e mestiça.

A realidade escolar em Belém: diálogo entre cultura e religiões afro-brasileiras

Todas essas afirmações podem ser discutidas quando são analisados dados de uma investigação realizada em três escolas da rede estadual do Pará² no ano de 2004. Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a diversidade religiosa no cotidiano escolar (do ensino médio), atento à presença da tradição religiosa de matriz africana na região Norte, ao conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e sobre história e cultura africana. Essas escolas estão situadas em dois municípios que fazem parte da denominada Região Metropolitana de Belém (RMB): Belém e Ananindeua.

O Estado do Pará com 1.248.042 km de extensão representa 16,66% do território brasileiro e 26% da Amazônia brasileira. Cortado pela linha do Equador no seu extremo norte, é dividido em 143 municípios, onde vivem cerca de seis milhões de pessoas. Segundo as informações do Censo 2000, no Pará grande proporção da população residente na região, é identificada como preta ou parda (72,4%), o que leva as entidades do Movimento Negro a afirmarem que as políticas destinadas a combater a desigualdade racial perdem o eufemismo de “políticas para minorias” e se inserem profundamente no campo das ações afirmativas, objetivando reduzir a desigualdade racial. Com esse percentual o estado do Pará é considerado o quarto em população negra. Contudo, no Pará e na região Norte, há um imaginário bem construído sobre a “morenise” da região que supervaloriza a composição indígena da população. Esse imaginário eleva os índices de classificação de pessoas como “pardas” e a negação da cor preta e negra como fator de identidade.

Os dois municípios – Belém e Ananindeua – combinam-se formando uma região com grandes problemas de infra-estrutura, como, por exemplo, falta de saneamento básico, de postos de saúde, ruas sem calçamento, etc,

2 As escolas-alvo da pesquisa foram: EEMF Ruth dos Santos de Almeida (indicada a partir do contato com uma comunidade religiosa de matriz africana), RC Bom Pastor (a escola modelo para a Seduc/PA em propostas pedagógicas para a discussão da questão racial e religiosa), EE Paes de Carvalho (a mais antiga do Estado em funcionamento). A cidade de Belém conta com 247 escolas de ensino estadual e Ananindeua com 107 escolas que, em sua grande maioria, atendem tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio. Essas escolas serão referidas no texto pelas siglas: EEMF RS, ERC BP, EE PC.

que resultam de uma outra combinação: a falta de investimentos públicos e as construções feitas pelos próprios moradores que aterram espaços, rios (chamados igarapés), sem nenhum conhecimento de engenharia. Com relação às políticas públicas, os governos estaduais e municipais têm um longo caminho a percorrer. A educação ainda sem uma política bem definida apresenta uma notória deficiência na qualificação e valorização dos profissionais de sua área e na absorção da demanda escolar existente.

Belém e sua Região Metropolitana combinam regiões com bairros mais abastados e relativamente pequenos, onde se concentram as melhores instalações e infra-estruturas com extensas áreas de pobreza ocupadas desordenadamente, chamadas de “invasões”, e bairros populosos e superlotados. Essas áreas têm uma grande predominância de população parda e preta.

Neste sentido, a escola é apontada como um instrumento essencial à implantação de ações que visem diminuir o preconceito racial (OLIVEIRA, 2001). Todavia, escolas (públicas e privadas), em sua grande maioria não incluem em suas atividades, discussões que possam ajudar a reverter os quadros da desigualdade. Boa parte das escolas de Belém e de sua Região Metropolitana (inclusive o município de Ananindeua) não sabe particularizar os aspectos que envolvem as temáticas relativas à população negra, e tão pouco em relação à população indígena. Velhas concepções ainda são repetidas em sala de aula e nos veículos de informação locais:

os livros didáticos utilizados pelas crianças paraenses em nada refletem a realidade histórica e social da região em que vivem. Os livros trazem, em sua maioria, como referências familiares, pessoas brancas, embora a etnia predominante na região seja indígena e negra (BEIRA DO RIO, 2004, p. 5).

No que diz respeito à realidade racial das escolas no Pará, o Estado repete os padrões existentes no país. Segundo os dados do Censo 2000, do IBGE e do Programa Raízes (2004), no que se refere ao grau de alfabetização, segundo os grupos de idade, não se observam graves discrepâncias que indiquem grandes desigualdades no acesso. Há uma política de universalização do acesso à escola. Contudo, quando se trata de pessoas não alfabetizadas, verifica-se que 77,2% da população de pretos e pardos do estado são analfabetos em relação, 19,8% de brancos.

Quando os dados passam para a população adulta, as diferenças começam a indicar que pretos e pardos têm impedimentos sociais e econômicos para

permanecerem estudando. Um dado que corrobora informações, obtidas na Seduc, sobre o alto índice de adultos nas terceiras séries do ensino médio e supletivo. Assim, à medida que vão aumentando os grupos de idade, aumenta o abandono dos estudos, contribuindo para o crescimento da evasão escolar.

As estatísticas confirmam então o abandono mais cedo dos estudos por parte da população preta e parda. As pessoas brancas que terminaram o ensino médio têm, segundo esses dados, uma proporção superior aos pretos e pardos.

Essa desigualdade entre o acesso a escola e o seu gradativo abandono, é explicada pelas estatísticas pela proporção de anos de estudos entre as pessoas pretas, pardas e brancas de 15 anos e mais. A partir de 8 anos de estudo, a população branca apresenta percentual maior do que pretos e pardos, reforçando a indicação de que há empecilhos que retiram dos jovens negros a chance de avançar nos estudos.

Os dados do IBGE e da Seduc apontam que a necessidade de trabalhar, a baixa renda familiar, dificultando o acesso a livros e material de estudo, e o desestímulo de uma escola conservadora e discriminatória, estão entre esses impedimentos.

Todavia devemos acrescentar a esses dados que a dificuldade dos pretos e pardos está associada a aspectos que são específicos de sua realidade: a baixa auto-estima; a invisibilidade da contribuição da população negra para o desenvolvimento da sociedade brasileira; os estereótipos negativos associados à sua cor e ao seu grau de inteligência; e a postura de alguns professores quanto à sua educabilidade reforçam ainda mais esse clima de desmotivação. Não devemos esquecer que as teorias raciais elaboradas sobre a população brasileira a partir do século XIX ainda são persistentes como fonte de explicação para os atrasos da sociedade (ORTIZ, 1994; SCHWARCZ, 2002).

Esses dados preliminares são um diagnóstico da necessidade de repensar o papel da escola na valorização da história e da cultura afro-brasileira. É importante observar a luta das religiões de matriz africana que durante anos foram o baluarte de manutenção dessa história (embora muitas vezes mítica) e dessa cultura. É um processo educativo que passa pela construção de valores civilizatórios diferenciados da cultura ocidental: ancestralidade, oralidade, sentimento de comunidade e, principalmente, a manutenção de uma identidade. Valores esses que, hoje, se encontram diluídos nos meandros

da cultura brasileira. Assim valorizar a história e cultura do povo negro, como prática pedagógica, pode ser uma forma de garantir à criança e ao adolescente negros o pertencimento a uma realidade positiva e incentivadora, bem contrária ao processo de invisibilidade que a sociedade paraense lhes impõe. Invisibilidade essa que ora transforma todos em “morenos”, ora funda uma identidade híbrida entre brancos e indígena.

Como não existe um censo étnico-racial nas escolas do estado do Pará e de todo o Brasil, os dados apresentados aqui, relativos à situação da classificação por cor dos alunos(as), são apenas ilustrativos do estudo de caso que realizamos.³ As respostas encontradas (tabela 1) repetem os padrões de classificação racial do país e a tendência à “morenice” na cidade de Belém: morena, branca, parda, negra, preta, mulata, e outras cores, como azul, bege, etc.

As idéias que fazem parte do imaginário elaborado sobre o homem amazônico, e também sobre a própria região, tendem a negar a cor preta, incluindo todos num conceito abstrato de “morenice”. Esse conceito está presente sob a forma de pensamento (ou ideologia) elaborada desde o período colonial: a escravidão indígena teria sido aqui mais numerosa que a africana. Do mesmo modo, considerou-se também outra idéia que alimenta esse imaginário: o vazio demográfico, não pelo fato de existir uma população rarefeita, mas pelo fato de que ela é improdutiva, incapaz, inábil no aproveitamento dos recursos naturais. Portanto, gente que necessita de uma qualificação. O mestiço que surge daí – o caboclo – é carregado de estereótipos negativos. Na transformação dos símbolos étnicos, venceu o termo “moreno”, termo ambíguo, que transfere para o outro as marcas da inferioridade racial de forma cordial (MOTTA-MAUÉS, 1992). De um lado, esse modelo justificava cientificamente organização e hierarquias calcadas sobre o regime escravocrata; de outro, preconizava uma visão pessimista sobre a mestiçagem, causadora de diversos males da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2002).

³ Nas três escolas foram aplicados 493 questionários em um universo de 3.613 alunos(as) estudantes. Estabelecemos a aplicação média de 100 questionários nas escolas escolhidas.

Tabela 1 – Autoclassificação por cor dos(as) alunos(as) da rede estadual

Cor	Número de alunos(as)
Morena	198
Branca	114
Parda	095
Negra	023
Preta	015
Mulata	001
Amarela	001
Outras cores	022
Sem declaração	024
Total	493

Assim, reduzindo as cores: morena, parda, preta, negra e mulata à classificação oficial do IBGE – pretos e pardos – tem-se um percentual três vezes maior de população negra sobre aqueles que se classificam como brancos. O que confirma a alta taxa de população negra existente no Estado.

Nesse universo observa-se a presença de 164 alunos do sexo masculino e de 329 alunas do sexo feminino, o que vale indicar que há uma presença maciça de mulheres nas escolas em todas as faixas etárias, correspondendo a mais de 60% da população investigada.

Sobre a religião a que pertencem os alunos(as), 338, a maioria, dizem-se católicos. Em seguida vêm os evangélicos, com 123 adeptos. E abaixo, muito distante, as outras denominações religiosas: 7 testemunhas de Jeová, 4 protestantes (batistas), 1 mórmon, 4 espíritas. Apenas um aluno declarou-se praticante do Candomblé, mas não quis detalhar a sua vida religiosa, nem quais as relações estabelecidas no âmbito escolar. É interessante observar o número expressivo de alunos(as) que se declaram sem religião – 13 alunos(as) –, confirmando as tendências apontadas pelo IBGE, no Censo 2000, sobre o crescimento de pessoas que se dizem atéias.

Ao serem perguntados se já ouviram falar na expressão afro-brasileira e qual o seu significado, as respostas foram lacônicas: 296 afirmaram que já ouviram falar, 175 responderam que não, e 22 não responderam. Poucos foram os que conseguiram explicar o significado da expressão, associando-a a idéia de “*mistura*” entre a cultura africana e a brasileira. O que confirma

o desconhecimento da cultura negra como elemento formador da cultura brasileira, tão discutida nos meios acadêmicos pela antropologia, história e sociologia: “É a junção da cultura brasileira com a africana? Se não for, não sei” (Larissa, 16 anos, negra, sem religião, ERC BP); “Mistura de cultura africana com a brasileira” (essa resposta se repetiu entre vários alunos do ERC BP); “É uma cultura onde os negros dançam, cantam, se expõe, sua beleza” (Maria, 27 anos, parda, evangélica, EE RS); “Significa a cultura negra brasileira” (Maria, 16 anos, negra, católica, EE PC); “Influência da cultura africana no Brasil” (Ana Paula, 19 anos, negra, católica, EE PC); “Foi à mistura de tradições, danças, etc negras com a dos europeus, os índios que formaram a cultura afro-brasileira” (Arthur, 16 anos, negro, católico, EE PC); “É tudo que se relaciona a cultura negra e tudo que se relacionam aos escravos” (Agliane, não respondeu a idade, morena, católica, EE RS).

Dos(as) alunos(as) que sabem o que são religiões afro-brasileiras apenas 106 disseram conhecer e esboçaram uma explicação. Contudo 278 alunos(as) afirmaram não saber, e 22 não responderam. Alguns(mas) alunos(as) inclusive responderam que não desejam conhecer nada sobre o assunto.

Estariam eles alheios à importância da temática ou expressando seus preconceitos latentes? Aqueles que tentaram explicar seus significados, afirmaram que eram “religiões de negros”, “de escravo”, “religiões da África”, “a cultura da África”, “religiões brasileiras”. Porém há alguns que as consideram como “falsas religiões”.

Foi perguntado também se algum membro de sua família freqüentava algum tipo de religião afro-brasileira e qual era. 432 alunos(as) disseram que não, e apenas 145 disseram que sim – que um parente freqüenta ou já havia freqüentado o candomblé ou a umbanda. Não houve nenhuma referência ao tambor de mina ou à mina paraense, o que nos levar a ponderar que o candomblé, a umbanda e a mina são interpretados como sendo a mesma coisa.

Do mesmo modo, ao responderem se já haviam ido a algum terreiro, a grande maioria respondeu não. E os poucos que disseram que sim ressaltaram a curiosidade e o estranhamento frente ao ritual.

Indagados sobre o uso da expressão afro-brasileira em sala de aula, alguns alunos(as) afirmaram ter ouvido seus professores mencionarem a expressão, e quando o faziam era para destacar: “discriminação”, “para falar de pessoas

negras”, “movimento hip hop” e na Feira de Cultura da Escola; e “vagamente” nas aulas de história e sociologia. Já grande maioria declarou que nunca ouvir, falar na expressão em sala de aula, o que corrobora a questão anterior sobre o desconhecimento do significado do que seja afro-brasileiro. Assim, dos 493 entrevistados, 136 afirmaram que a expressão lhes foi apresentada nas aulas de história e sociologia; 328 afirmam que os professores não usam a expressão, e 29 não responderam.

Já o conhecimento sobre cultura e história da África está remetido quase sempre ao “trabalho escravo”, “escravidão” e situação de “pobreza” do continente africano. Os dados repetem o quadro anterior, quando se trata de identificar o momento em que seu professor discute a temática em sala de aula. Assim, dos 493 entrevistados, 154 afirmaram que o assunto é tratado nas aulas de história e outras; 309 afirmam que os professores não falam sobre o tema, e 30 não responderam.

Considerando que essas respostas esbarram na idéia generalizada de que o continente africano não é portador de uma cultura, não é surpresa encontrarmos estereótipos negativos que reforçam apenas a situação de pobreza, fome e guerra, sobre o continente africano, que acabaram por suplantar o processo histórico e cultural. A “África é uma mãe quase desconhecida”, firma Eduardo de D’Amorim (1997). Sabemos da contribuição de suas matrizes culturais, mas desconhecemos sua cultura e os seus valores civilizatórios, mantidos no Brasil por força das ações da população negra, que encontrou diferentes formas de resguardar seu patrimônio (DAVES, 2000).

Como responder às insistentes perguntas que indagam o que a África contribui com a civilização? Como mostrar que existe uma história e uma cultura africana e um processo de re-elaboração cultural pós a diáspora africana, nas Américas? Que na Terra de Santa Cruz tudo tinha que ser construído: edificações, açudes, estradas, plantações? O aluno nunca aprendeu isso nos bancos escolares. A história da população negra oriunda do continente africano está associada ao processo escravagista.

Assim, as concepções e opiniões sobre a cultura africana ficam drasticamente reduzidas, conforme os depoimentos: “que são negro de um povo humilde mas de grande cultura que nos influencia muito” (Aline, 16 anos, morena, evangélica, ERC BP); “Não estou muito bem lembrada. Ele falou sobre a

pobreza, a fome e as doenças” (Madalena, 15 anos, morena, Testemunha de Jeová, ERC BP); “Que as pessoas passam dificuldades na África, com doenças e outras coisas” (Renata, 16 anos, parda, católica, ERC BP); “Falou de que modo eles vivem, de que maneira eles são, estão pelos outros países e sobre a cultura deles” (Raphael, 16 anos, branco, católico, ERC BP); “Só porque na África negra eles foram escravizados pelos portugueses. Falou da fome que as pessoas passa. É triste a vida lá” (RPS, 19 anos, moreno escuro, católico, EE RS); “Falando da guerra que teve lá” (Marlon, 15 anos, preto, católico, EE RS).

As perguntas sobre história e cultura afro-brasileira não tiveram muito êxito nas respostas. Observamos que os(as) alunos(as) confundiram-na com a pergunta anterior e não souberam responder: 355 afirmaram nunca ter ouvido nada relacionado à cultura e à história afro-brasileira, 92 disseram que sim, mas não explicaram e 46 não responderam.

As últimas questões, que retornavam às questões religiosas, levaram-nos a perceber que dos 249 que responderam que seu professor discutia assuntos religiosos em sala de aula, fizeram-no relacionando-a ao ensino religioso que alguns tiveram no ensino fundamental, particularmente no caso da ERC BP, que tem uma parceria com uma entidade católica. Outros 187 afirmaram que este assunto não era tratado em sala de aula e 57 não responderam.

Na questão específica sobre religiões afro-brasileiras, observamos 268 alunos(as) afirmarem que sim, que o seu professor falava sobre esse tema em sala de aula; apenas 155 alunos(as) afirmarem que não; e 60 disserem desconhecer o tema.

No entanto, nas conversas e bate-papos com os alunos percebe-se que há uma curiosidade muito grande por parte dos estudantes das séries iniciais em saber mais sobre a cultura e a religiosidade afro-brasileira. Na terceira e última série o desinteresse aumenta, pois as preocupações desses jovens voltam-se ou para a inserção no mercado de trabalho, ou para o processo do vestibular. Assim, os dados indicam que 300 alunos(as) querem saber mais, apenas 150 não se interessam pelo assunto, e 43 não quiseram responder.

O silenciamento sobre as religiões afro-brasileiras também aparece quando grupos pensantes da sociedade nacional criaram o mito da democracia racial e, na sua base, a idéia do branqueamento, que até hoje faz parte do senso comum (ORTIZ, 1994; MATTA, 1984; entre outros autores). Mito esse tão eficaz, que se reproduz, por exemplo, na cosmologia da Umbanda, onde espíritos

de índios, negros escravizados e ex-escravos e brancos são escolhidos como tipos nacionais. Patrícia Birman demonstra que o mundo da umbanda é elaborado sob analogias com princípios que encontramos na vida social, que desde 1920 outorga a si o título de “legítima religião brasileira”, pois ao contrário do candomblé, que aceitava somente a influência africana, integrava a influência das “três raças” aqui existentes: a branca, a negra e a indígena (1983, p. 67-69).

A última pergunta do questionário buscava saber quais as atividades mais interessantes para eles obterem mais informações sobre cultura e religiões afro-brasileiras. Suas sugestões foram: livros, palestras, exibição de filmes, vídeos, oficinas de vários tipos.

No que diz respeito às concepções, opiniões e expectativas dos gestores e professores⁴, os dados obtidos não alteram o quadro formado pelos alunos(as). Nesse pequeno universo escolar os professores se autotransformaram racialmente da seguinte forma conforme o apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 – Autoclassificação por cor de professores e gestores

Cor	Número de professores(as)	Número de gestores(as)
Parda	09	02
Branca	09	
Negra	03	01
Negro-Parda	02	
Preto-Parda	01	
Sem declaração	02	
Subtotal	26	03
Total	29	

Essa autoclassificação mostra uma concentração em torno da categoria parda (11 pessoas), seguida de branca (09 pessoas) e preta (07 pessoas). Apenas duas pessoas recusaram-se a se autotransformar.

Sobre a religião dos professores, a maioria se diz católica, 21 pessoas. Os evangélicos vêm em segundo lugar, com 04 declarações. Apenas 01 declarou-se espírita, 01 batista (protestante) e 02 disseram-se sem religião definida.

⁴ Foram aplicados apenas 29 questionários entre os professores e gestores nas três escolas. É um número pequeno se considerarmos que, só nas três escolas pesquisadas, há 261 docentes.

Sobre a expressão afro-brasileira e seu significado, encontramos professores que tentaram adjetivar a expressão indicando que ela “representa a influência dessa cultura no Brasil”, “contribuição do negro africano para a formação da cultura do Brasil”, “todas as pessoas que possuem o mesmo ancestral africano da cor”.

Sobre as religiões afro-brasileiras, os professores, em sua maioria, reconhecem a umbanda e o candomblé como exemplo. Nota-se, porém, a não-referência à mina ou, tambor de mina, ou outro culto local, como por exemplo, a pajelança.

Ao responderem se já haviam ido a algum terreiro, a grande maioria respondeu que sim (20) apenas nove disseram que não. Porém ressaltaram o mesmo estranhamento dos(as) alunos(as) frente ao ritual.

Quanto à possibilidade de incluírem em suas aulas a temática afro-brasileira (seja em termos mais amplos da cultura, seja mais especificamente falando de religiões), os professores apontaram algumas dificuldades: “Não, é complicado você trabalhar religião e afro-brasileira mais ainda” (Prof^ª Maria de Fátima, EE RS); “Quando falamos de nossas raízes” (Prof. Thever, EE PC); “Abordando a construção da identidade cultural brasileira ... Na verdade, cada escola aborda esses assuntos conforme seus interesses” (Prof. David, EE PC); “Trabalhando as diferenças, trazendo para os nossos dias as discussões do porquê da ‘ausência do negro nessas instâncias do saber da sociedade’” (Prof^ª Clemilda, ERC BP); “Não me sinto preparado para tal assunto” (Prof. Edivaldo, ERC BP); “Não, poucas vezes, achei um pouco discriminatória a atitude dos alunos” (Prof. Carlos Alberto, ERC BP); “Para salientar a cultura e as religiões de todos que compõem a nação. Há alguns alunos que estudam com naturalidade, mas já ouvi de um aluno a pergunta: Umbanda é religião?” (Prof^ª Rita de Cássia, ERC BP).

Uma breve reflexão sobre políticas públicas em Belém

Em um momento em que são discutidos, em todo o país, meios de implantação de novos conteúdos nos currículos escolares, e principalmente a temática afro-brasileira com seus temas correlatos (religião, história do continente africano e cultura), cabe indagarmos como as políticas públicas para a educação vão dar conta dessa tarefa.

Educadores e sociedade civil vêm promovendo um amplo debate acerca das pesquisas e experiências educacionais, bem como construindo propostas concretas que viabilizem uma concepção de educação com maiores probabilidades de emancipação social e política. Contudo, se pensarmos em termos de políticas públicas voltadas à educação, essa iniciativa ainda é incipiente. Desde o início do século XX, o país carece de políticas públicas adequadas, pois as que estão vigendo causam enormes distorções estruturais na educação brasileira, entre elas, os baixos salários dos professores, a falta de qualificação profissional e o excessivo número de alunos em sala de aula (DRAIBE, 1990; BRASIL, 1998).

De modo geral, as políticas públicas em educação têm sido criadas como respostas do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo. A reforma educacional dos anos 90 instaurou um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto no sistema quanto em suas instituições. Pode-se assim entendê-las como linhas de ação coletiva que concretizam direitos sociais declarados e garantidos em lei, como é o caso dos processos de inclusão étnico-racial.

Porém, a leitura de trabalhos e artigos de educadores e especialistas em políticas governamentais parece nos indicar que evoluímos de um tempo em que as políticas públicas eram formuladas e acompanhadas de forma explícita, e havia otimismo sobre o que governos podiam fazer (como por exemplo, a ênfase no “milagre econômico” e na centralização político-administrativa do país), para a situação atual, em que as políticas são muito mais difusas ou mesmo inexistentes. O resultado parece ser um grande ceticismo a respeito da capacidade governamental sobre o que pode ser feito, o que nos leva a afirmar que não há ainda uma política educacional bem definida nas regiões brasileiras.

Esse é o caso do estado do Pará, que, sem uma política pública educacional, vem tentando nos últimos anos reverter a realidade escolar do estado, tido como um dos mais resistentes à educação formal, e cuja população dificilmente responde a uma política oficial de desenvolvimento educacional, além de quadro bem crítico que inclui: violência nas escolas com a presença de gangues, tráfico e uso de drogas; falta de segurança no entorno das escolas, que atinge alunos, professores e funcionários; e, em alguns casos, falta de infra-estrutura na própria escola, no que diz respeito a carteiras, lousas, merenda escolar, etc.

Algumas iniciativas...

Os projetos “Seduc nas Escolas” e “Pra Escola Já!”, criados a partir de 2003, visam respectivamente, a resolver questões pedagógicas e administrativas no bairro onde a escola está localizada e capacitar escolas e professores a trabalhar para a erradicação da evasão escolar. Contudo, esses projetos atendem poucos municípios.

Há dois anos foi formada na Secretaria Executiva de Educação no Pará, um Núcleo de Trabalho de Relações Raciais, com a designação de Seção Técnica Pedagógica de Relações Raciais. Atualmente, o Núcleo está associado à Coordenação de Educação Inclusiva, que atua em duas áreas: a questão racial negra e a questão indígena.

Em maio de 2004, nos dias 25 e 26, o Núcleo realizou o I Seminário de História e Cultura Afro-Brasileira cujo objetivo era dar início ao processo de implantação a Lei nº 10.639/03 na rede estadual. A programação desenvolvida constou de mesas-redondas, oficinas pedagógicas, de artes, história e literatura. Finalizando o evento, houve em plenário geral a socialização de propostas cobrando da Seduc um papel mais efetivo e condições para a implantação da lei. Foram colocados em pauta problemas relativos à inserção da população negra nos currículos escolares. Foram elaboradas estratégias, propostas e metas a serem seguidas nos anos subsequentes. Porém a amplitude desse evento ainda é pequena.

Segundo as informações do Núcleo, esse Seminário e o Fórum Estadual organizado pelo MEC/Secad em outubro do mesmo ano já estão rendendo pequenos frutos: “os professores estão mais motivados, começando a discutir”. Houve mesmo, durante o Fórum, o relato de três experiências de escolas que se propuseram a discutir a questão racial e o preconceito religioso. Uma escola era municipal e as outras duas estaduais.

A formação desse grupo e os resultados do seminário apontam para fatos que fazem a abordagem da diversidade racial no Estado ser uma árdua luta. As escolas por não saberem (e até mesmo por não se interessarem) particularizar os aspectos que envolvem a construção a identidade de crianças negras, acabam por colaborar na construção de um ideal “branco” em detrimento da construção de um ideal “negro”. Junta-se a essa concepção

uma idéia disseminada no senso comum de que a população paraense é “cabocla”, resultante da miscigenação entre brancos e indígenas. O Núcleo elaborou um documento onde estão registradas as atividades do evento e as propostas, ações estratégicas e metas passíveis de serem alcançadas com a implantação da Lei nº 10.639/03 que podem servir de plano piloto para uma ação efetiva (Seduc, 2004).

Outra ação deste Núcleo é formação de uma pequena biblioteca com livros didáticos que podem auxiliar tanto os professores, como os gestores das escolas que se propõem a discutir a temática afro-brasileira⁵. Quando há eventos organizados pela Seduc ou pelo Governo do Estado, o Núcleo é convidado a participar. É o momento em que expõe seu material para um público mais amplo. Como os integrantes do Núcleo são poucos, eles têm uma agenda cheia e são chamados a darem palestras e cursos por todo o Estado.

A cultura e a religiosidade afro-brasileira foram estudadas e analisadas sob diversos aspectos pela produção acadêmica, que aponta, com maior ou menor intensidade, um processo histórico de lutas e discriminações na sociedade brasileira. Todavia, quando essas temáticas são tratadas no âmbito escolar são vistas como folclore ou muito apressadamente em datas oficiais comemorativas, tais como os dias 13 de maio e 20 de novembro. E, mais recentemente, no Projeto Amigos da Escola, do ano de 2004, e no Dia da Raça (que faz parte das comemorações oficiais do Dia da Independência).

Essas perspectivas incutem nas crianças e nos jovens negros, do ensino médio, sentimentos de vergonha ou mesmo de recalque em relação às suas tradições culturais. Dados de pesquisa reafirmam a enorme distância que foi estabelecida entre o conhecimento produzido na academia, aquele que é transmitida no âmbito escolar e os “saberes” das comunidades que guardam sua cultura como patrimônio (CONCEIÇÃO, 1997; CEDENPA, 1988).

Outra meta a ser alcançada diz respeito a uma mudança de mentalidade do professorado, de um modo geral, no que diz respeito ao entendimento da cultura brasileira e de sua multiplicidade étnico-

⁵ Essa biblioteca está sendo inventariada e não foi possível consultá-la.

racial no caminho da construção de uma identidade. A fala dessa jovem ilustra essa dificuldade:

Para você perceber que nem todas as escolas têm esse interesse em ter um diálogo aberto com seus alunos sobre cultura afro. Muitos alunos têm esse interesse mas infelizmente não temos e nem sabemos falar absolutamente nada, pelo menos eu, que deveria, pois eu sou negra e não tenho nada a dizer sobre mim mesma. Devo até saber discutir, se alguém me dizer o que é isso (Larissa, 16 anos, negra, já foi evangélica, ERC BP).

Referências bibliográficas

BARROS, José Flavio Pessoa de. *O banquete do rei ... Olubajé: uma introdução à música sacra afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Uerj, Intercom, 1999.

BEIRA DO RIO. “Cultura regional não aparece no livro didático”. *Informativo da Universidade Federal do Pará*. Ano II, setembro de 2004.

BIRMAN, Patrícia. *O que é umbanda?* 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Ministério da Justiça. DCA. *Políticas públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei*. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

CAMPELO, Marilu Marcia. Relatório de Pesquisa II: Candomblés de Belém – O povo de santo reconta a sua história. Mestrado em Antropologia, Departamento de Antropologia – CFCH – UFPA e Capes, janeiro de 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

CEDENPA. *Cartilha do CEDENPA: raça negra, a luta pela liberdade*. Belém: Cedenpa, 1998.

CONCEIÇÃO, Domingos. *A condição do negro na escola*. Um estudo interétnico. Belém: UFPA, 1997.

DAVES, Darien J. *Afro-brasileiros hoje*. São Paulo: Summus, 2000.

D'AMORIM, Eduardo. *África: essa mãe quase desconhecida*. São Paulo: FTD, 1997.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: IPEA/IPLAN. *Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: Ipea/Iplan, 1990.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *A cidade dos encantados: pajelanças, feitiçarias e religiões afro-brasileiras na Amazônia. A constituição de um campo de estudo 1870-1950*. Dissertação de mestrado. Unicamp: Campinas, 1996.

LUZ, Marco Aurélio. *Cultura negra e ideologia do recalque*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando propostas. In: Marise Nogueira Ramos; Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros (coord). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MEC-SECAD. *Termo de referência: afro-brasileiros e religiosidade no Ensino Médio*. Brasília, 2004.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. A questão étnica: índios, brancos, negros e caboclos. *Estudos e problemas amazônicos: história social e econômica e temas especiais*. Belém: Cejup, 1992.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas*. Cadernos PENESB. Niterói: EdUFF, 2001.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira & identidade nacional*. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 4, nº 8, 151-167, junho de 1998.

PROGRAMA RAÍZES. *Desigualdades raciais no Pará, segundo acesso à escola e nível educacional*. Belém: Secretaria Executiva de Justiça, Governo do Pará, 2004.

SEDUC. *Relatório final*. I Seminário História e Cultura Afro-Brasileira, de 25 a 26 de maio. Belém: Governo do Estado do Pará, 2004. Disponível em: <www.seduc.pa.gov.br>. Acessado em: janeiro de 2005.

SALLES, Vicente. Cachaça, pena e maracá. *Brasil Açucareiro*. Rio de Janeiro, 37(2), 46-55, agosto, 1969.

SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1989.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. 4ª edição. Companhia das Letras, 2002.

VALENTE, Ana Lúcia. Diversidade étnico-cultural e educação: perspectivas e desafios. In: Marise Nogueira Ramos; Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros (coord.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza. Religiões africanas no Pará: uma tentativa de reconstrução histórica. *Amazônia*. Belém: Ipar, ano 2 (2), junho de 2000.

OS AFRO-BRASILEIROS E O ESPAÇO ESCOLAR – POR UMA PEDAGOGIA DO LÚDICO E DO INFORMAL

Rachel Rocha de Almeida Barros

Bruno César Cavalcanti

Introdução

Neste artigo, propomos que o lúdico é uma interessante característica da sociabilidade a ser considerada para o incremento de políticas de visibilidade das referências culturais afro-brasileiras no sistema de ensino nacional. Demonstrando, através de aspectos da linguagem e das expressões corporais, que a informalidade e a dimensão lúdica são importantes marcas associadas a essas referências culturais, defendemos o argumento de que para o sucesso na implantação de novos conteúdos de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar do país, deve-se melhor considerar as expressões da língua, da gestualidade, e da corporalidade, que são facilmente exemplificáveis recorrendo-se a folguedos, brincadeiras, lendas, danças e ritmos sabidamente remetidos às coisas africanas e/ou afro-brasileiras.

Tal preocupação vem no propósito de contribuir com duas questões associadas a essa problemática: primeiro, com a necessidade de formularmos pedagogias alternativas para o sucesso na implantação desses novos conteúdos no ensino nacional; e, segundo, com a urgência em reverter um quadro local que se mostra adverso à recepção dessas referências associadas aos afro-brasileiros no âmbito escolar.

Dados de pesquisa realizada em outubro de 2004, em escolas de Alagoas, demonstram uma recepção desfavorável aos elementos das religiões afro-brasileiras por parte de seu público ampliado: professores, alunos e funcionários.¹ O estudo

¹ Trata-se da pesquisa “Religiosidade e Afro-Brasileiros no Ensino Médio em Alagoas”. Min. Educação/Secad/Unesco, maio de 2005, pesquisa realizada e coordenada por Rachel Rocha de Almeida Barros, com a assistência de pesquisa de Janecléia Pereira Rogério e a colaboração de Bruno César Cavalcanti.

buscou conhecer de que forma esse público se relaciona com o universo religioso e, em particular, com a variante religiosa afro-brasileira. Acreditamos que uma mudança dessa recepção dos sistemas de crenças afro-brasileiros poderá valer-se de uma abordagem ampla do leque de referências de matrizes afro-brasileiras, para além da temática religiosa, entre as quais, nesse particular, encontram-se aquelas vinculações de caráter informal e/ou lúdico, presentes na cultura e sociabilidades da região e da nação. Isto porque acreditamos que a questão religiosa afro-brasileira será bem melhor absorvida no espaço do ensino escolar se tornarmos explícito um conjunto mais amplo de referências culturais das quais os estudantes muitas vezes compartilham sem, contudo, vinculá-las à matiz referencial do pertencimento afro-brasileiro.

Uma primeira constatação da pesquisa se refere à presença no ambiente escolar de símbolos de religiosidade, particularmente católicos e, em menor escala, pentecostais. Atravessada por referências religiosas materiais e simbólicas, a escola alagoana co-habita com altares, imagens de santos católicos, mensagens cristãs afixadas nas paredes; mas também com idéias e valores sobre o que seja a religião e, particularmente, o que seja a religião “dos outros”.

Sendo uma escola em diálogo com tal universo, não se verifica aí, entretanto, nenhuma manifestação objetiva de religiosidade afro-brasileira. O que se vê é uma distribuição desigual das diferentes referências religiosas no espaço escolar; diferença, aliás, que em tudo corresponde ao lugar que ocupa o afro-brasileiro na sociedade alagoana mais ampla.

Não é difícil imaginar as razões para isso. Estado de tradição açucareira, Alagoas abrigou uma população escrava significativa. O território do atual Estado de Alagoas (até 1817, a parte Sul da então Capitania de Pernambuco) também foi palco de episódios importantes no período colonial, envolvendo as populações negras, a exemplo de fugas e rebeliões de escravos. O Quilombo dos Palmares e a figura mítica de Zumbi compreendem, nesse caso, o capítulo mais expressivo. No período imperial, através da Guerra dos Cabanos (ou Cabanada), novamente os contingentes afro-brasileiros lutam, junto a índios e brancos pobres, nas matas sul de Pernambuco e norte de Alagoas.²

² Cabanada, ou Guerra dos Cabanos é como se chamou a disputa levada a cabo por índios revoltados com o assassinato de seu cacique, negros fugidos ou revoltosos e brancos pobres. Para alguns estudiosos desse episódio histórico, e considerando períodos temporais específicos, a Cabanada se caracteriza como um movimento popular; para outros, entretanto, serviu para fornecer a mão-de-obra guerrilheira necessária ao jogo de interesses das elites agrárias da região.

As relações que se estabeleceram entre brancos e negros, entre os papéis desempenhados socialmente por uns e por outros, foram, como mostra a historiografia, tensas. Mas elas não o foram apenas fisicamente, como no século XVII, quando se exterminaram contingentes negros durante as perseguições e destruições de quilombos, ou no século XIX, durante a Guerra dos Cabanos. Elas foram relações conflituosas igualmente, e, sobretudo, simbolicamente. Para além do massacre físico de homens e mulheres, o episódio da destruição do Quilombo dos Palmares, mais que qualquer outro, reúne os elementos do extermínio exemplar, seja pelo que representou numericamente, já que se tratavam de populações não só de um, mas de vários quilombos, conjunto de médios e grandes mocambos (a que se convencionou chamar Palmares), seja pelo combate ao que era considerado uma ousadia dessas organizações rebeldes à ordem vigente, que formavam, na resistência dessas populações oprimidas, um sonho de liberdade³.

Uma leitura popular da saga histórica dos quilombos e as representações depreciativas sobre o negro no adagiário

Séculos depois, as evidências sobre as formas como o episódio foi assimilado pelas populações circunvizinhas daquela área palmarina estão representadas, por exemplo, no folguedo denominado “quilombo” que, segundo Alfredo Brandão, é: “[...] torneio popular conhecido [...] festa [...] puramente alagoana, que relembra um dos fatos mais importantes da nossa história – a Guerra dos Palmares...” (2005, p. 95).⁴ O historiador destaca que o quilombo relata roubos praticados por negros, os saques, e o comércio dos produtos roubados vendidos, muitas vezes, aos próprios lesados. Brandão observa ainda que o folguedo termina com a destruição do quilombo e com os negros recuando, batidos pelos caboclos. Depois, os negros são vendidos e sua rainha é entregue a um dos maiores da vila. Final mais infeliz não poderia existir para retratar, numa brincadeira popular, a representação que restou do Quilombo dos Palmares no imaginário social dessas populações, cristalizado no folclore.

Assistindo-se a um quilombo hoje, percebemos que sua “mensagem” não mudou. Longe de ser uma exaltação à epopéia palmarina, o folguedo ainda representa a punição aos negros revoltosos. O branco, principal agente na

3 São muitas as referências sobre os quilombos. Citemos: Almeida (2001); Andrade (2001); Brandão (1935); Carneiro (1988); Freitas (1984); e Moura (1981).

4 Para uma apreciação mais detalhada do Auto dos Quilombos, veja-se Brandão (1976).

destruição dos Palmares, não tem lugar no folgado dos quilombos, que se limita a opor índios e negros.

Ainda buscando identificar evidências históricas da existência desse preconceito no território alagoano, observe-se o que diz Henry Koster (em 1814), quando narra uma eleição do Rei do Congo:

No mês de março tem lugar a festa anual de Nossa Senhora do Rosário, dirigida pelos negros, e é nessa época em que se elegem o Rei do Congo [...] os escolhidos para esses cargos podem ser escravos ou negros livres. Esses soberanos exercem uma espécie de falsa jurisdição sobre seus vassallos, da qual muito zombam os brancos [...] (*apud* CANEIRO, 1967, p. 292).⁵

Também o adagiário popular alagoano, estudado por Abelardo Duarte (1975), apresenta exemplos de associações pejorativas com o negro, como na sentença: “negro e lama de sururu se parecem” ou “sururu é comer de negro e negro é comer de onça”. A pesquisa de Júlio Campina (1977), por outro lado, recolheu em região de Alagoas e Pernambuco contos onde o negro é apresentado de forma igualmente negativa, reforçando estereótipos de “negro ladrão”, “negro preguiçoso”, etc.

O malogro de uma ação coletiva: uma representação escolar do heroísmo negro em União dos Palmares

Demonstração sobre o quão difícil tem sido reverter essa referência negativa aos afro-brasileiros em Alagoas, apesar da “reinvenção”⁶ de Zumbi nos anos 1980 e da sua celebração anual no Dia da Consciência Negra, na Serra da Barriga, em União dos Palmares, pode ser constatada, por exemplo, nas respostas dadas pelos moradores da cidade quando, em entrevista, são perguntados sobre o que se comemora naquele dia: “é o dia dos negros. O dia em que *eles* comemoram” (grifo nosso).

5 “Eleição do rei do Congo”, publicado originalmente em 1814. Apesar de o viajante designar essa parte de seu diário pela dupla referência às cidades de Pilar (em Alagoas, mas, à época, integrante da Capitania de Pernambuco) e Itamaracá, não sabemos ao certo onde ocorre a festa de coroação do Rei do Congo que ele narra. Somos mais inclinados a julgar tratar-se das cercanias de Itamaracá; mas, igualmente, isso não diminui a importância do aspecto de zombaria ou desdém de que eram vítimas as iniciativas culturais negras, notadamente um auto de coroamento de um “Rei” africano, ou descendente, em pleno domínio colonial português. Também Théo Brandão (1976, p. 4), estudando o maracatu, ritmo e dança sabidamente derivado do Auto de Coroação dos reis do Congo, afirma que em Alagoas as irmandades negras de N.S. do Rosário e de São Benedito não realizaram “a instituição do Reinado dos Congos, da qual seguramente deriva o maracatu”, favorecendo o argumento em favor de Itamaracá, como aludido.

6 Referimo-nos aqui ao conceito de “invenção da tradição”, proposto por Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1997).

Há mais de 20 anos, quando após o tombamento da Serra da Barriga deu-se início às comemorações efetivas do Dia Nacional da Consciência Negra, os moradores da cidade de União dos Palmares passaram por uma experiência inusitada: era o 20 de novembro de 1984 e, para comemorar pela primeira vez em solo palmarino a data festiva, muita gente se deslocou para o município. Ônibus vindos de Salvador, repletos de militantes do movimento negro, além de outros vindos de Maceió e outras cidades próximas, lotaram União dos Palmares. As escolas haviam preparado, para recepcionar os presentes, um desfile em homenagem a Zumbi e ao Quilombo dos Palmares. Para representar os escravos, os alunos foram pintados de carvão, e desfilaram assim, “lambuzados”, pela cidade, para surpresa e desapontamento dos convidados, particularmente dos baianos. Como resultado, vaias e gritos de protesto dirigidos aos alunos que desfilavam e que também assistiam, perplexos, àquela reação, para eles inesperada.

Alguns instantes para uns, e dias para outros, foram necessários para se compreender o que, então, havia se passado ali. Indignados ao verem crianças mulatas e negras pintadas de preto, “substituindo” negros, os visitantes baianos inconformados assistiram ao desfile como uma sorte de ultrage. Assustados com a algazarra que a iniciativa ocasionou, os comerciantes da cidade fecharam seus estabelecimentos; os alunos se dispersaram e os convidados, revoltados, voltaram pra casa.

Vinte anos depois, por ocasião de nossa pesquisa sobre Religiosidade e Afro-Brasileiros no Ensino Médio em Alagoas, à qual já nos referimos em nota de rodapé deste artigo, entrevistando professores de União dos Palmares, nos deparamos com o depoimento de um dos docentes que, na ocasião, participara do desfile como aluno:

Eu era um garoto ainda e devia ter uns 12 anos de idade. Eu estava, como muitos outros, pintado de carvão, porque eu representava um escravo. Quando ouvimos as vaias e os protestos dos que estavam assistindo, não entendemos nada. Nem a gente, nem os professores. Foi uma confusão só! Lembro que tive muito medo e houve uma dispersão.

Perguntado sobre como ele, hoje, compreendia o que havia se passado, revelou:

Na verdade, eles tinham razão. Nós não tínhamos noção do que havíamos feito. Os professores queriam realizar um desfile bonito, homenageando Zumbi e o

Quilombo dos Palmares, mas na inexperience deles não perceberam que pintar os alunos de preto foi uma coisa agressiva para o público, principalmente para os baianos. Hoje eu vejo dessa forma.

Muito pouca coisa parece ter mudado na mentalidade escolar desde então. Por ocasião do 20 de novembro de 2004, as escolas organizaram um novo desfile. “E agora – perguntamos ao professor – os alunos continuam saindo no desfile pintados de carvão?” “*Não* – respondeu ele – *agora os organizadores do desfile passam de sala em sala convocando os mais escurinhos...*”, revelou.

De fato, no desfile em homenagem ao Dia Nacional da Consciência Negra, em 2004, as escolas de União dos Palmares colocaram nas ruas centenas de estudantes, e o mote do desfile foi, como não poderia deixar de ser, o quilombo, a luta de Zumbi, a liberdade dos negros escravizados. Entretanto, no lugar de crianças “disfarçadas” pelo uso do carvão, os estudantes simplesmente desfilaram sem pintarem os corpos. No desenrolar do desfile, percebemos que as referências afro-brasileiras se encontravam associadas a uma série de estereótipos, quando buscavam representá-las. Assim, o desfile de 2004 em União dos Palmares ofereceu aos presentes uma imagem de África selvagem, com estudantes vestidos de guerreiros ou caçadores, portando penas coloridas e roupas minúsculas (tangas, etc.) imitando peles de animais, com lanças enormes nas mãos. Um outro bloco de alunos trouxe representações de orixás africanos; num terceiro bloco, surgiram crianças de torsos nus, munidas de peneiras, entre outros apetrechos. O fato é que não se viu nesta ocasião, como não se vê usualmente, no espaço escolar, representações desse pertencimento étnico e histórico com as culturas inicialmente africanas no cotidiano da população; fazendo com que a representação deste vínculo ocorra tão somente através da idealização romântica de uma África primitiva e distante.

Portanto, comemorando uma África que não existe entre nós, ou, se preferirmos, uma idéia de negritude distanciada das referências cotidianas das populações locais, corre-se o risco de artificializar essa presença africana, quando, na realidade, ela existe, e de tal forma se encontra impregnada na vida dos brasileiros em geral, e na dos alagoanos em particular, que já não se consegue distingui-la. Isso é particularmente verdadeiro, como veremos um pouco mais adiante neste artigo, no caso da língua portuguesa e, particularmente, na sua expressão oral.

Antes, porém, vejamos um evento histórico de grandes conseqüências para o cotidiano religioso afro-brasileiro em Alagoas.

A expressão violenta da intolerância religiosa

Fazendo novo percurso no tempo, em busca das evidências históricas dessas formas intimidantes e intimidatórias de relacionamento com o universo afro-brasileiro, e considerando o que já foi dito sobre o caráter “exemplar” da punição praticada contra os quilombos, vamos nos referir a um outro episódio que aconteceu em Maceió, em 1912, quase três séculos depois da destruição dos Palmares. Trata-se da ação coletiva e violenta que ficou conhecido na historiografia alagoana como o “quebra-quebra” dos terreiros em Maceió.⁷

O panorama político da cidade no começo do século XX era de disputa, com a existência de um grupo de oposição tentando derrubar a chamada oligarquia Malta, que permaneceu no poder em Alagoas durante mais de uma década. Os adversários de Euclides Malta, então governador de Alagoas e candidato à reeleição, buscavam minar o concorrente de toda as formas. A simpatia de Euclides Malta pelos cultos afro-brasileiros veio então à tona, como forma de depreciar o candidato perante um eleitorado declaradamente católico.

Sabia-se e comentava-se, “à boca miúda”, que o governador freqüentava terreiros da capital, e aceitava convites para participar de cerimônias, hábito, aliás, bastante recorrente entre os políticos alagoanos e brasileiros. Por conta disso que, por uns, era visto como demonstração de simpatia do governador pelas práticas africanas, e, por outros, como simples tolerância àquelas manifestações, e do fato de ter recebido algumas vezes no palácio representantes dos referidos cultos, os adversários de Euclides Malta alcunharam-no “Leba das Alagoas”.⁸ Mas não pararam aí. Além da alcunha, de sentido pejorativo, os adversários, associados aos integrantes da exaltada Liga dos Republicanos Combatentes, planejaram e executaram, com sucesso, um verdadeiro massacre

7 O episódio foi objeto de tese de doutoramento do antropólogo Ulisses Neves Rafael, da Universidade Federal de Sergipe, com o título “Xangô rezado baixo: perseguição aos terreiros afro-brasileiros de Maceió”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Outros autores, anteriormente, também trataram do episódio do quebra-quebra. Cf.: Tenório (1997); Almeida (1980) e Lima Jr. (2001).

8 Cf. Bleygher, 1951, p. 13-14. A denominação “Leba”, ou “Legba” é bastante recorrente na Costa ocidental africana, conforme relata abundantemente Augé (1988, p. 121), em *Le Dieu Objet*, inclusive com o sentido de Exu, como no Brasil. Segundo esse autor, seguindo de perto Pierre Verger, teríamos Elegbara, entre os Yoruba, e Legba, para os Fon.

aos templos religiosos afro-brasileiros na capital, no dia 1º de fevereiro de 1912, episódio que resultou numa das mais, senão na mais bárbara investida civil contra essas manifestações religiosas em todo o país.⁹

Armada de paus e pedras, uma multidão enfurecida, e insuflada pela Liga, insurgiu-se contra os terreiros de Maceió e procedeu a uma destruição da qual jamais se teve notícia de outra, de igual proporção. Os templos foram invadidos, os pais e mães-de-santo foram espancados, as imagens, os objetos e os paramentos rituais foram arrancados dos *pejis* e lançados na rua, onde o povo fez uma grande pilha e ateou fogo. O que escapou das chamas permaneceu durante dias em exposição num dos jornais da capital, para servir de exemplo. Depois, os objetos foram recolhidos e, em tom de deboche, foram oferecidos à instituição beneficente Sociedade Perseverança e Auxílio dos Empregados do Comércio de Maceió, onde permaneceram durante anos, num depósito, até que os pesquisadores Abelardo Duarte e Théo Brandão recolheram as peças, catalogaram-nas e conseguiram que elas fossem doadas ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), onde foram reunidas, na forma de uma coleção (batizada de Coleção Perseverança, em homenagem à instituição que lhes deu abrigo). Esta coleção integra, desde então, o acervo do IHGAL.

Depois desse episódio, houve uma espécie de diáspora de pais e mães-de-santo em Alagoas. Muitos fugiram e se estabeleceram noutros centros. Os que ficaram foram, muitas vezes, humilhados em via pública. Uma conseqüência prática desse evento se revelaria, tempos depois, no surgimento de uma modalidade de expressão religiosa (ou, ao menos, no modo de a ela se referirem os registros jornalísticos ou historiográficos) que ficou conhecida como “xangô rezado baixo”, isto é, um xangô “rezado” de maneira discreta, sem som de atabaques ou qualquer outro elemento que chamasse a atenção da intolerância local.

Como se pode observar a partir do breve relato desses dois episódios – a destruição do Quilombo dos Palmares e o “quebra-quebra” dos terreiros em Maceió – os elementos de que dispõe a memória coletiva dos afro-brasileiros em Alagoas estão marcados pela intolerância e a perseguição.

⁹ Liga civil fundada por ex-combatentes da Guerra do Paraguai e liderada por Manoel Coelho da Paz. A Liga foi uma corporação que instalou o terror na cidade durante o tempo de sua atuação. Suas ações compreendiam intimidações, invasões a órgãos públicos e mesmo residências, e a publicação de um jornal, *O Combatente*, onde os inimigos eram detratados e a população insuflada a participar de algumas das ações.

Felizmente, isto não quer dizer que se aplique à memória dos afro-descendentes, uma vez que esses partilharam, e muitas vezes partilham, símbolos de afro-brasilidade que não se restringem àquelas formas gestadas nas representações e ideologias predominantes sobre o que venha a ser a “cultura afro-brasileira”, tantas vezes interpretada com uma sorte de “prateleira” de “quitutes culturais”, onde, além do gastronômico, se incluem as manifestações rítmico-corpóreas (como sugere a expressão “samba do crioulo doido”). Porém, em alguns casos bem específicos, como no dos sistemas de crenças religiosas, o movimento repressivo da sua manifestação deixou, evidentemente, seqüelas duradouras. Novamente, para além das agressões físicas e da dispersão que dali se originaram, o massacre das casas de culto de Maceió, em 1912, foi um ataque dirigido ao universo simbólico-religioso das populações afro-descendentes, e um atentado à organização do patrimônio religioso afro-brasileiro. E, certamente, é do resultado prático que agenciamentos como estes acarretam que advém boa parte da invisibilidade que gozam hoje tais referências na sociedade alagoana, como um todo, e no espaço escolar, em particular.

Possibilidades afirmativas das culturas lingüística, gestual e corporal afro-brasileiras

Malgrado a existência desse imaginário cauteloso, escondido ou tenso, existem outros elementos oriundos desse mesmo universo afro-brasileiro fazendo um caminho contrário no ambiente social; um caminho absolutamente indispensável ao estabelecimento da informalidade na língua nacional. Referimo-nos aqui, particularmente, a algumas características da língua portuguesa no nosso país, mais exatamente a certas práticas relativas à fala coloquial e que, ao tempo em que são atitudes lingüísticas recorrentes na linguagem cotidiana e informal, são também invisíveis pelo fato mesmo de estarem grandemente incorporadas no falar brasileiro.

Segundo Yeda Pessoa de Castro (2001), da parte do africano, o negro bantu (mais do que outros grupos étnicos), foi o mais importante agente transformador e transmissor da língua portuguesa, em sua modalidade brasileira. E isso em consequência da densidade demográfica e amplitude geográfica alcançada por sua distribuição, e pela antigüidade mesmo da sua presença em territórios do Brasil-Colônia. As línguas de origem bantu, que estiveram presentes na formação do português do Brasil, foram: o *Kicongo* – língua do grupo banto falada pelo povo *bacongo* do reino do Congo, e hoje concentrada em Cabinda,

no norte de Angola, foz do rio Zaire, Congo-Kinshasa e Congo-Brazaville; o *Kimbundo* – uma das seis línguas veiculares de Angola, faladas pelo povo *ambundo*, concentrado na região central do país, entre Luanda e Malanje, e que foi certamente uma das línguas africanas mais importantes do Brasil; e o *Umbundo* – uma das línguas veiculares de Angola, falada pelo povo *ovimbundo*, concentrado na região do antigo reino de Benguela.

Ao encontro dessa base lingüística já estabelecida, as contribuições sobrepostas por falantes de línguas da família *kwa* do grupo *ewe-fon* e, por fim, do *iorubá*, se deram em número relativamente menor e estiveram mais localizadas em meios urbanos. Renato Mendonça (1935) é outro autor que assinala: “o quimbundo, por seu uso mais extenso e mais antigo, exerceu no português uma influência maior que o nagô”.

Ao nos debruçarmos sobre a língua portuguesa, e mais exatamente sobre a presença desses elementos africanos no vocabulário brasileiro, faz-se necessário verificar que há mais do que simples vocábulos aí. Trata-se de palavras que ocupam um lugar social específico no espaço lingüístico: são aquelas que nomeiam o universo da informalidade e que se expressam nos termos afetuosos e nos depreciativos, bem como na nomenclatura dos excrementos e nalguns verbos particularíssimos, como veremos a seguir.

As palavras bantas, que ficaram no vocabulário brasileiro e alagoano, não são aquelas que dão nome à oficialidade, ao universo jurídico ou ao saber culto; ao contrário, são notadamente aquelas que, no desenrolar das relações cotidianas, aparecem garantindo a quebra da formalidade e do protocolo, as que, muitas vezes, soam como gíria, como linguagem que aproxima os mundos, ainda que, usualmente, os falantes não tenham noção da origem dessa herança.

Para designar em linguagem doméstica e informal a genitália, nos valemos freqüentemente de palavras bantas: *bilunga*, *bimba*, *bunda*, *butico*, *xereca*, *xoxota*, *fiofó*, *xibiu*, *punbeta*, entre outras. O mesmo se dá para muito dos depreciativos dos quais se lança mão quando se quer xingar algo ou alguém: *babaca*, *tribufu*, *mondrongo*, *sacana*, *fuleiro*, *ranzinza*, *fubica*; mas também quando se nomeia ou se quer tratar carinhosamente alguém: *babá*, *iaia*, *ioiô*, *mano*, *xodó*; ou praticar ações acalentadoras como fazer *dengo*, *pararicar* ou *nanar* alguém. Na nomeação dos excrementos ou odores, se são pronunciados de maneira informal, os termos também são bantos: *cocô*, *xixi*, *meleca*, *catota*, *titica*, *catinga*.

Para *zanzar, cafungar, cochilar, encabular, fungar, futucar, mangar, xingar, zangar, implicar, papear*, mobilizamos também essa herança africana. Por sua informalidade, é uma tradição que não pesa, que chega sem esforço, sem precisarmos refletir para que tal aconteça.

A lista dos vocábulos é imensa e bastante ilustrativa do que aqui desejamos dar destaque: o lugar social que as palavras de origem banta ocupam na língua portuguesa do Brasil.¹⁰ Mas, se para uns, o lugar social dessas palavras é denunciador do lugar simbólico que as coisas afro-brasileiras e que os afrodescendentes ainda ocupam na sociedade nacional, o que é, de resto, óbvio; para outros, entretanto (nos quais nos incluímos), é principalmente a constatação de que o sucesso da presença negra, nesse caso da língua, se deve à informalidade de seu estabelecimento, sendo essa, talvez, uma das heranças mais expressivas do legado africano na constituição da identidade nacional.

Valeria lembrar, ainda, que não é somente na riqueza vocabular que os elementos das línguas africanas se fazem presentes na portuguesa, pois essa marca molda igualmente certas formas de pronúncia, como na supressão de letras nas palavras, que caracteriza muitos dos falares nacionais.¹¹ Uma outra influência de importância se encontra nas narrativas míticas, nas superstições e nas lendas incorporadas ao saber popular brasileiro de diferentes regiões, mas que abundam na costa do Nordeste.¹²

A dimensão corpórea (especialmente gestos e danças) da presença cultural negra forma um outro grupo de elementos potencialmente capazes de mobilização para ajudar na otimização do processo pedagógico.

A linguagem gestual brasileira é largamente inflacionada de traços herdados das populações africanas transplantadas, como bem anota, entre outros, um de seus melhores estudiosos: Câmara Cascudo.¹³ Apontar com o queixo, dar de ombros, são exemplos de técnicas corporais africanas incorporadas à nossa expressividade. Igualmente reconhecível como marcadamente afro-brasileiro é aquilo que se denomina de a “ginga brasileira”, objetivada no exemplo de nosso caminhar, mas, de modo mais ainda específico, no talento do jogador

10 Para uma apreciação desse vocabulário, cf. Lopes (2003) e Castro (2001).

11 Sobre isso, ver Mário Marroquim (1996).

12 Cf., a propósito, Câmara Cascudo (2001; 1976b).

13 Cf. Câmara Cascudo (1976a; 1965). O costume de “dar de ombros” foi anotado por Nina Rodrigues, para quem esse traço poderia sinalizar certa dificuldade comunicativa dos africanos subjugados; espécie de linguagem auxiliar, de redundância necessária para o interlocutor se fazer entender (cf. Nina Rodrigues, 1932).

de futebol ou no passista de samba. A música e a dança de matriz africana, por seu turno, dispensariam comentários adicionais no pequeno espaço desse artigo para nos apercebermos de sua presença, nas mais diferentes modalidades e variações de estilo.¹⁴

Muitas dessas características da rítmica e corporalidade brasileiras encontram-se, abundantemente, nas chamadas manifestações folclóricas, legitimamente representantes da forte africanidade cultural do Brasil. Contudo, dada a leitura paradigmática do folclore como disciplina particular, que parece diluir essas referências numa indistinta denominação de “cultura do povo”, pouco, ou quase nada, realizamos para dotar essas “tradições folclóricas” de vinculações étnicas específicas. Portanto, deveríamos destacar o “folclore negro”, abordando-o em sua particularidade e riquezas, de modo a otimizar uma pedagogia de afirmação, na nossa vida atual, do pertencimento cultural dessas influências das populações africanas transplantadas para o Brasil.

Para Alagoas, Abelardo Duarte listou uma grande variedade de formas lúdicas afro-brasileiras: o coco alagoano, a dança do buá, o bate coxa, o lundu; a literatura oral negra, como o ciclo do pai João, as cantigas de ninar; a escultura (imagética negra); e os folguedos negros propriamente: o reisado, o guerreiro, as taiêras, as baianas, o quilombo, e o maracatu.¹⁵

Buscando saídas

A mobilização criativa dessas referências culturais afro-brasileiras, presentes de há muito no cotidiano das mais variadas sociabilidades lúdicas da região, mas, ao mesmo tempo, esquecidas como expressões de afro-brasilidade, pode representar uma medida de clara complementação com as proposições puramente conteudísticas que se façam para o espaço da sala-de-aula.

No ambiente das escolas de ensino médio em Alagoas verificamos que a aparição dos conteúdos afro-brasileiros, ainda que de maneira tímida, se dá de modo mais evidente nos espaços extraclasse. É nas atividades extraordinárias, a exemplo das feiras de ciências, ou nas reivindicações por esportes que não são ofertados aos alunos, que esse universo vem à tona. Assim, nesses espaços de complementação educativa à sala-de-aula, os alunos se interessam em falar

¹⁴ Sobre este aspecto, cf. Muniz Sodré (1979).

¹⁵ Cf. Abelardo Duarte (1975).

sobre o *reggae*, sobre a *capoeira*, sobre o *Quilombo dos Palmares*, o *preconceito racial*, os *poetas palmarinos*. Os dados da pesquisa mostram que 80% dos alunos participam da feira de ciências de sua escola, e que em 45% dos casos é o professor quem sugere o tema a ser desenvolvido. Quando se trata do universo esportivo, temos que dentre os muitos esportes solicitados pelos estudantes está a *capoeira*.

O que parece se operar no caso dos espaços extraclasse é semelhante ao já observado no campo da linguagem: enquanto práticas situadas no reino da informalidade, essas atividades extras poderão se tornar, também, incursões pedagógicas que resguardem um lado lúdico importante sem que, com isso, abandonem a dimensão da experiência educacional. Mesmo no campo das disciplinas de sala-de-aula, a lembrança desses vínculos culturais nos conteúdos críticos sobre a formação social da(s) cultura(s) brasileira(s), e, portanto, de sua história de composições étnicas, pode ser um contributo importante na nova formulação de políticas educacionais sobre a matéria em questão.

Os exemplos nos mostram que o lúdico e o informal surgem como formas presentes e recorrentes na manifestação das coisas africanas ou afro-brasileiras na cultura nacional e que, como tais, devem ser levados em conta no momento de se discutir as estratégias adequadas à implantação dos conteúdos esperados. Dentre outros motivos, e para além do valor intrínseco que se observe em cada uma destas manifestações culturais, pelo fato de que se trata de encontrar meios para proporcionar uma recepção favorável a esse reconhecimento social do universo afro-brasileira como matéria formativa, educativa.

O mundo de nossa informalidade, mundo de improvisos e de bricolagens, é aquele no qual já nos movemos bem na consciência de certo hibridismo. O mundo de nossa dimensão lúdica, portanto, apenas precisa saber reconhecer-se como que montado sob a influência das culturas negras, formadoras do povo e da sociabilidade brasileira. Essa abertura discursiva, se dando através de conteúdos no sistema de ensino formal em sala-de-aula, mas igualmente pelo incentivo e incremento de práticas lúdicas e informais, tendo como meta conteúdos específicos estará, certamente, a serviço do reconhecimento mais amplo, por parte dos estudantes, de nossas diferentes manifestações de afro-brasilidade, particularmente as que costumam despertar resistências preconceituosas e mal informadas, como, em especial, aquelas das manifestações religiosas.

Em conclusão, a invisibilidade de que gozam tais referências afro-brasileiras na sociedade nacional em geral, e na alagoana, em particular, demandam ação institucional em várias frentes. Além de pensar em usos múltiplos que otimizem os chamados espaços extraclasse, os planejadores devem, igualmente, investir na capacitação dos docentes nas áreas específicas, não somente dotando-os de material didático atualizado sobre os novos conteúdos de História e de Cultura Afro-Brasileira, mas, sobretudo, proporcionando a esses profissionais e, por extensão, aos estudantes brasileiros, outras ampliações do universo de atuação dessas referências, como no exemplo da língua de que aqui nos valem, dos gestos e técnicas corporais outras, de que todos se utilizam, mas, por ora, nem todos se apercebem de seus amplos sentidos e significações.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Luis Sávio de. *Memorial biographico do capitão de todas as matas*. Recife: Tese de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

_____. Uma lembrança de amor para tia Marcelina. *Revista de Letras*. Maceió: Edufal, 1980.

_____. Quilombo e política. In: MOURA, Clóvis (org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: Edufal, 2001.

ANDRADE, Manuel Correia de. O povo contra a oligarquia: a guerra dos cabanos. In: *Movimentos populares no Nordeste no período regencial*. Série República, n. 8. Recife: Editora Massangana, 1989.

_____. Geografia do quilombo. In: MOURA, Clóvis (org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: Edufal, 2001.

AUGÉ, Marc. *Le Dieu Objet*. Paris: Flammarion, 1988.

BLEYGHER, Edu. O leba das Alagoas. In: *Alagoas pitoresca*. Maceió: Imprensa Oficial, 1951.

BRANDÃO, Alfredo. Os negros na história de Alagoas, Parte 2: A guerra dos Palmares. In: *Estudos Afro-Brasileiros*. Trabalhos apresentados ao 1º Congresso

Afro-Brasileiro reunido no Recife em 1934. Vol. 1. Prefácio de Roquette-Pinto. Rio de Janeiro: Anel Editora Ltda., 1935.

_____. Viçosa de Alagoas – o município e a cidade. Edição fac-similar. São Paulo: Ed. Plátano, 2005 [1914].

BRANDÃO, Théo. *O Maracatu*. Maceió: Museu Théo Brandão/DAC/MEC, 1976.

_____. *O Quilombo*. Maceió: Museu Théo Brandão/DAC/MEC, 1976.

CÂMARA CASCUDO, L. da. *Made in África* – pesquisas e notas. Rio de Janeiro: Ed. Cia Nacional, 1965.

_____. *História dos nossos gestos*. São Paulo: Melhoramentos, 1976a.

_____. *Geografia dos mitos brasileiros*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976b.

_____. *Superstição no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Global Editora, 2001.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia* – um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros Ltda., 2001.

CAMPINA, Júlio. *Subsídio ao folclore brasileiro* – anedotas sobre caboclos e portugueses, lendas, contos e canções populares, etc. Posfácio de Théo Brandão. Edição fac-similar, em convênio com o Departamento de Assuntos Culturais – MEC, comemorativa do 80º aniversário do aparecimento da 1ª edição. Maceió: Museu Théo Brandão/UFAL, 1977.

CARNEIRO, Edison. *O quilombo dos Palmares*. São Paulo: Ed. Nacional, 1988.

DUARTE, Abelardo. *Catálogo Ilustrado da Coleção Perseverança*. Maceió: Departamento de Assuntos Culturais/SENEC, 1974.

_____. *Folclore negro das Alagoas* – áreas da cana-de-açúcar. Pesquisa e interpretação. Maceió: DAC/UFAL, 1975.

FREITAS, Décio. *Palmares* – a guerra dos escravos. 5ª ed. Série Novas

Perspectivas, nº 12. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. A guerra dos cabanos: uma interpretação. In: ANDRADE, Manuel Correia de (org.). *Movimentos populares no Nordeste no período regencial*. Série República, nº 8. Recife: Editora Massangana, 1989.

HOBBSAWN, Eric e RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. 2ª ed. Tradução: Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOSTER, Henri. Eleição do rei do congo. In: CARNEIRO, Edison. *Antologia do negro brasileiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LINDOSO, Dirceu. *A utopia armada – Rebeliões de pobres nas matas do Tombo Real (1832-1850)*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

LODY, Raul. Coleção Perseverança e a Etnografia do Xangô. In: *Coleção Perseverança – um documento do Xangô alagoano*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FUNARTE/INF, 1985.

LOPES, Nei. *Bantos, Malês e identidade negra*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

_____. *Novo dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2003.

LIMA JR., Félix. *Maceió de outrora*, vol. 2. Organizado e apresentado por Rachel ROCHA. Coleção Nordestina. Maceió: Edufal, 2001.

MARROQUIM, Mário. *A Língua do Nordeste – Alagoas e Pernambuco*. 3ª ed. Curitiba: HD Livros Editora, 1996.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. 2ª ed. Prefácio de Rodolfo Garcia. Coleção Brasileira. Série V, Vol. XLVI. São Paulo: Ed. Nacional, 1935.

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. 2ª ed. Coleção Tudo é História. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NINA RODRIGUES, Raimundo. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1932.

RAFAEL, Ulisses Neves. *Xangô rezado baixo*: um estudo da perseguição aos terreiros de Alagoas em 1912. Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004, mimeo.

SODRÉ, Muniz. *Samba – o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1979.

TENÓRIO, Douglas Apratto. *A Metamorfose das Oligarquias*. Curitiba: HD Livros, 1997.

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO MÉDIO EM GOIÂNIA E APARECIDA DE GOIÂNIA (GO)

Olga Cabrera

Introdução

Este artigo foi elaborado a partir da pesquisa solicitada pela Unesco e MEC sobre “Religiões negras no ensino médio”, realizada pela autora em três escolas de ensino médio das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia. Apesar de que no Brasil os movimentos negros têm obtido alguns resultados que estão contribuindo para a criação de uma sociedade mais democrática, existe o perigo de limitar a luta ao nível dos direitos do negro sem estendê-los ao resgate de suas ricas expressões culturais, provocando a permanência, sob outras formas, da discriminação, enlaçada ao estereótipo baseado na visão hierárquica das culturas, cuja origem se encontra na escravidão do negro. A prática da discriminação se dá pelas mudanças dos contextos sociais e históricos, mas o estereótipo permanece “sempre no lugar” [do negro] e ainda, com as mudanças acontecidas no país, continua sendo “ansiosamente repetido”,¹ agora se deslocando até as religiões e as culturas negras (BHABHA, 2003, p. 117).

Ainda com a presença de um corpo legal que autoriza a eliminação da assimetria nos currículos das escolas, neles continua o predomínio da cultura ocidental, apresentando as manifestações do sistema religioso judaico-cristão, contextualizado pelos estudos quase exclusivos no ensino fundamental, médio e universitário das histórias antiga, medieval, moderna e contemporânea européias. Entretanto, nos textos didáticos utilizados nas escolas as culturas negras não são estudadas, apenas se focalizam os estudos sobre o negro escravo

1 O mais importante dessa definição de estereótipo feita por Bhabha é que conduz aos processos de construção dos conceitos, seus vínculos com a dominação nas sociedades que inauguraram as práticas anti-humanas da escravidão.

ou o negro quilombola (o negro morto), deixando-se fora a atualidade e a importância daquelas no processo da formação social brasileira. O resgate das religiões negras cumpre, por uma parte, com o objetivo de ampliação da democracia, incorporando no dia-a-dia o conhecimento da expressão cultural do negro e, por outra, com exigências ainda mais prementes de se aprofundar na filosofia de ascendência africana.

Especialmente em Goiás, há um vazio na temática sobre as culturas negras. O negro, como sujeito da história, está ausente ainda dos estudos sobre a escravidão, que focalizam, principalmente, o dado massivo. Nas obras de Martiniano J. Silva *Sombra dos quilombos* (1974) e *Quilombos do Brasil Central*, (2003), há uma tentativa de mostrar alguns traços da vida cotidiana, mas esses ficaram sem conexão, como elementos dispersos. Brandão, em *Peões, pretos e congos* (1976), ressalta a identidade étnica dos camponeses minifundiários em Goiás, porém permanece dentro do grande tema social sobre o campesinato goiano e suas relações com o avanço do capitalismo na região. Outro estudo do autor, *A festa do santo preto* (1985), é uma descrição, nos limites do folclore, da festa da congada de Catalão. Publicou também *O divino, o santo e a Senhora* (1978) mantendo os marcos sociais de interpretação. Os estudos das religiões negras no Brasil centram-se principalmente nos espaços de Salvador, Bahia (BACELAR, 1989; SANTOS, 1976; BRAGA, 1992; LIMA, 2003); São Paulo (PRANDI, 1991; SILVA, 2004), Rio de Janeiro (RIO, 1976); Rio Grande do Sul (ORO, 2002); e Maranhão (FERRETI, 1993). O candomblé de Bahia monopoliza mais a atenção de estudiosos nacionais e estrangeiros porém, as culturas bantas, com uma maior presença em Goiás, têm sido pouco pesquisadas. As interpretações nos estudos sobre as manifestações religiosas negras se apóiam no sincretismo cultural, que privilegia o novo produto resultante da mistura com outras culturas, deixando vazio o espaço do diferente que fica dominado pelos estereótipos de atraso e de inferioridade. Outra imagem bastante difundida no Brasil é a do negro dócil, humilde, submisso. Nos últimos anos, em algumas das propostas de especialistas brasileiros, percebe-se o diálogo com os filósofos negros caribenhos. Assim, alguns autores, apóiam-se no hibridismo² que aponta a possibilidade de descobrir a

2 Em relação ao hibridismo, alguns autores o utilizam como resultado, em uma interpretação da cultura como ontologia. A cultura é um vir-a-ser, por isso concordamos com a compreensão de Abdala Júnior (2004, p.18-19) que corresponde à dos filósofos caribenhos: “o processo de re-simbolização em que a memória [matricial] dos objetos se conserva, e a tensão entre elementos díspares gera novos objetos culturais que correspondem a tentativas de tradução ou de inscrição subversiva da cultura de origem em uma outra cultura”. Ver também: Homi Bhabha (2000).

presença das culturas negras nas condições de invisibilidade e nas metáforas estereotipadas. Penetra-se nesse caso no processo de negociação entre culturas, esquadrinhando as expressões das culturas negras nas fontes construídas pelas elites. No estudo das culturas negras são incorporadas as performances da palavra e do corpo como lugares da memória e do conhecimento. Nessa linha também, em um artigo referi-me a esta característica e sua possibilidade teórica metodológica: “A simultaneidade dos tempos foi vivida pelos escravos com as vivências da liberdade no passado mediante a música, a dança e, sobretudo, a incorporação dos orixás e as experiências de terror do presente escravista” (CABRERA, 2003, p. 47). A atualização da ação (no tempo e no espaço) na dança, na música e outros, permite estudar “os mecanismos que impulsionaram os grupos forçados à fronteira étnica pelo discurso nacional do país receptor, a protagonizar e a re-significar sua própria cultura” (CABRERA, 2002, p. 151, tradução da autora). Em outro artigo explicito os caminhos para a compreensão do processo pelo qual as manifestações religiosas negras foram forçadas à invisibilidade. No entanto, tais manifestações produziam respostas transgressoras, criando configurações de substituição que preencheram as ausências e deram unidade alienante aos fragmentos de suas culturas originais (CABRERA, 2004, p. 2). Evidentemente, na busca da visibilidade, os sujeitos marginalizados adotaram aquelas manifestações e expressões aceitas, porém a cultura não desapareceu, somente adotou outros nomes, articulando-se a outras formas contíguas. Semelhantes são as abordagens propostas por Martins (2000) para descobrir esse diferente na encruzilhada de culturas: penetrar nos processos de justaposição analógica (quando convivem sistemas diferentes em um terceiro registro) e de deslocamento contíguo (quando é re-significada a cultura negra através de símbolos católicos ou outros). De fato, essas propostas questionam a idéia de Ortiz (1991) do estudo da religião como um reflexo da sociedade e, portanto, sob o marco evolucionista.

Os autores que se têm debruçado sobre o tema das religiões afro-brasileiras tiveram que enfrentar a invisibilidade e deformação nas fontes e o predomínio de preconceitos sobre essa temática. No âmbito da educação, permanece a assimetria nos currículos das escolas, pelo privilégio outorgado aos estudos que têm como base a Filosofia, a História e a Religião ocidentais. A Lei nº 10.639/2003 alterou a lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estipulou a obrigatoriedade dos estudos de História dos afro-brasileiros e de História de África, criando expectativas face à discriminação racial. Ainda que a lei esteja endereçada a terminar com o estado de marginalização das culturas negras e o

desrespeito à diversidade, em Goiânia, e especialmente nas escolas de ensino médio público, segundo revela a pesquisa, não há indícios que apontem, por enquanto, para a solução dessa problemática.

A invisibilidade das culturas negras permanece porque não há uma aplicação dos temas sobre as culturas negras nos conteúdos didáticos. Outro obstáculo nesse sentido, deve-se ao despreparo dos professores para efetivar uma política educacional que atenda à valoração de culturas na vivência diária escolar (SILVA, 2002, p. 33). Ainda que a educação pública no Brasil seja laica, permanece o ensino religioso no ensino fundamental e de forma mais acidental porém, cotidiana, no ensino médio. Os livros de textos adotados nas escolas continuam privilegiando a história e a filosofia ocidentais. A falta de interesse ou a rejeição pelas temáticas, tanto das religiões negras como as do ensino médio, revela-se na revisão das dissertações e teses de pós-graduação em Educação e em História da UFG.

Condições sociais e econômicas nos bairros pobres das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia

Goiânia e Aparecida de Goiânia apresentam similar proporção de negros³ e pardos em relação ao Estado de Goiás: mais do 40% em Goiânia e mais de 50% em Aparecida de Goiânia. Para o estudo das religiões negras no ensino médio, selecionamos os bairros mais pobres e de maior concentração de população negra e parda nas cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia. As escolas Jayme Câmara, João Bênnio e Colina Azul. A primeira tem 50% de população negra e parda e está localizada na divisa dos bairros Floresta, Boa Vista e São Domingos. A escola João Bênnio, com 30% de população negra e parda (fica próxima da Jayme Câmara), tem uma oferta muito pequena. Seu alunado procede de classes médias baixas que moram em partes do bairro Curitiba, o qual tem alcançado grandes melhorias nos últimos anos. A infra-estrutura da escola é muito melhor que a da Jayme Câmara. A escola Colina Azul, aproximadamente com 80% de população negra e parda, fica localizada no bairro de Aparecida de nome homônimo. A escola, como as duas escolas de Goiânia, não possui equipamentos para o uso dos estudantes

3 Preto é o conceito oficial utilizado pelo IBGE, mas nos instrumentos elaborados por mim preferi utilizar o conceito *negro* porque era de uso corriqueiro entre as pessoas dos bairros e das escolas envolvidas na pesquisa, além de ter transcendência universal. Como o alcance de ambos conceitos em relação à dimensão empírica não oferece variação alguma, é possível seu uso sem provocar problemas metodológicos na pesquisa, quer dizer, comparar, por exemplo, os resultados dos dados oficiais com outros procedentes de outras fontes.

em atividades extra-escolares. A clientela procede de outros bairros, além de Colina Azul: Cidade Livre, Pontal do Sul, Independência, Riviera, Conde dos Arcos, com numerosa população de imigrantes negros procedentes do norte e do nordeste do Brasil. Para apreciar melhor a realidade das escolas e dos bairros contrastamos os resultados do processamento da documentação das escolas (o que permitiu visualizar o universo das três escolas) com os obtidos através do banco de dados baseado na amostra de 232 alunos. Esse último instrumento incorporou variáveis ausentes nos documentos oficiais da Secretaria de Educação e das escolas.

Ambas as cidades, Goiânia e Aparecida de Goiânia, são de formação recente. No caso de Goiânia, embora fundada nos anos de 1930, foi na década de 1960, com a construção de Brasília, que começou a ter um desenvolvimento apreciável devido à imigração. Nos primeiros anos era uma imigração do próprio estado e, findos os anos de 1980, começou a ser mais importante a imigração procedente dos estados do norte e nordeste. A relação entre pobre e imigrante (que na maioria dos casos é pardo ou negro) é visível. Na amostra aleatória que utilizamos para aplicar os questionários aos estudantes, com a finalidade de conhecer melhor a realidade das três escolas, observamos que a escola João Bênnio tinha uma menor proporção de imigrantes de estados do Norte e Nordeste, e coincidentemente, apresentava uma população escolar com melhores condições socioeconômicas, no entanto a procedência regional dos estudantes das escolas Jayme Câmara e Colina Azul revelou um equilíbrio entre estudantes de Goiás e dos estados do Norte e Nordeste.

A variável raça não aparece nos documentos das escolas, por isso decidimos incorporá-la no questionário que foi aplicado mediante entrevistas individuais. Como se pode observar, a maior parte dos estudantes da amostra é parda, seguida pela negra. O indicador de raça morena (tem significado diverso de acordo com a região) foi um complicador, porque nem mesmo os pesquisadores, segundo me informaram mais tarde, identificaram bem quando era pardo ou moreno.

A raça atribuída pelos pesquisadores (não isenta de erro) me pareceu contudo mais consistente que a auto-declarada. Na tabela 1, mostro a composição da amostra de estudantes a qual foi aplicado o questionário:

Tabela 1 – Raça atribuída pelos pesquisadores aos estudantes da amostra no questionário aplicado

RAÇA	Freqüência	%	Repr. gráfica
Branca	52	22,4%	
Indígena	7	3,0%	
Morena	24	10,3%	
Negra	72	31,0%	
Parda	77	33,2%	
Total	232	100,0%	

Obs.: A tabela é do programa Epi Info.

A amostra revelou também uma maior freqüência de estudantes na variável renda familiar no nível de 2 e 4 salários mínimos (quase a metade) e, em segundo lugar, no de 1 e 2 salários. Outro indicador que mantém relação com as condições sócio-econômicas é o do trabalho: a resposta afirmativa em relação ao emprego significa em muitos casos uma melhor situação econômica. Aqueles que apresentam melhores salários têm carteira assinada. Sem dúvida que nos três bairros o desemprego entre os jovens é um problema. Com o objetivo de aprofundar na situação dos estudantes de ensino médio foram cruzados os dados das variáveis, renda pessoal e sexo (banco de dados). A comparação revelou que há mais desemprego e menores salários entre as mulheres.

Tabela 2 – Renda pessoal por sexo dos estudantes da amostra

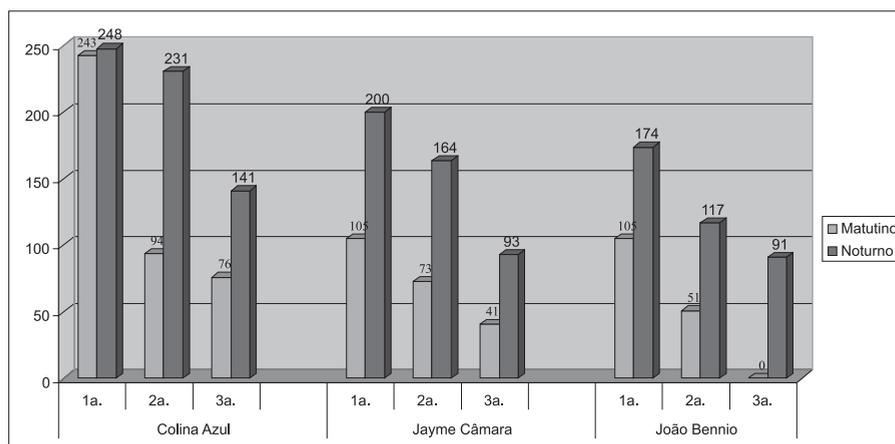
RENDA	Masc.	Fem.	Totais
Até 01 salário	30	42	72
De 1 a 2 salários	34	16	50
De 2 a 4 salários	04	0	04
Total	68	58	126

Fonte: Amostra de estudantes que responderam ao questionário

O gráfico 1 mostra o universo das matrículas por séries e turnos (diurno ou noturno) dos alunos das três escolas. Não foi possível processar a variável raça porque, nos documentos das escolas, ela não foi considerada. Dos elencos das escolas foram extraídos diretamente os dados das matrículas, séries, turnos e sexo dos estudantes. Isso significa que vai aparecer uma pequena diferença com os dados oficiais que foram os utilizados para desenvolver o tema da aprovação e reprovação. No gráfico mantivemos os números das matrículas

por série e turno, percebendo-se um maior peso do noturno em todos os níveis do ensino médio, devido à condição de trabalhador dos estudantes de um ou outro sexo (os empregadores estão exigindo cada vez mais o diploma do ensino médio). Em todos os casos, as matrículas quase duplicam no turno noturno em relação ao diurno. Por exemplo, o terceiro ano da Escola João Bênnio apenas funciona no turno noturno.

Gráfico 1 – Relação das matrículas das aulas por série e turno (ano 2004)



Fonte: Elencos e listas de freqüências das três escolas selecionadas.

Obs.: Somente a 1ª. Série de Colina Azul mantém maior equilíbrio, porém incorporamos como diurno um turno vespertino.

Uma variável expressiva da situação dos bairros é a propriedade do lote obtido pelas invasões: quase 84% da amostra de 232 estudantes são proprietários do lote onde moram. Até o presente, as bolsas dos governos estadual e federal (cidadã, escola, família) têm servido apenas de paliativo à situação econômica das famílias nos bairros pobres (apenas 81 dos 232 estudantes confirmaram o recebimento de alguma destas bolsas).

Relação entre a oferta e a demanda de vagas no ensino médio

A importância da criação de escolas de ensino médio público, com o objetivo de cobrir a ampla demanda, pode ser analisada através dos seguintes dados: em Goiânia, para o ano 2003, apenas 21% dos estudantes matriculados no ensino médio procedem das escolas particulares, no entanto, quase 80% da população procede de escolas públicas cujo número supera somente em 14 as

privadas, 73 e 87 (dados de 2002) respectivamente. Em Aparecida, a proporção é menor, apenas 9% das matrículas procede das escolas particulares porém, as estaduais constituem quase um quádruplo das privadas: 8 escolas particulares de ensino médio contra 31 do Estado (dados de 2002). Não encontramos dados concretos em relação à oferta de matrícula das escolas de ensino médio do Estado e à demanda da população. Porém, a comparação entre os grupos de idades de jovens por sexo (de 18 a 24 anos no ano 2000) com as matrículas por sexo no ensino médio do ano de 2003 pode mostrar uma projeção da defasagem que há entre esses indicadores, ainda que falte o grupo de 15 a 18 anos, o qual mostraria uma diferença maior. Pode-se observar que a matrícula feminina cobre 41,7% da população dessa faixa etária e a masculina 35,9 % (Fontes: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento. Anuário Estatístico do Estado de Goiás, 2003, Goiânia Seplan, 2003; Secretaria Estadual de Educação, 2003). Apesar de oferecer tão poucas vagas, as escolas de ensino médio tendem a diminuir e em outros casos a transformar-se em supletivos (educação de jovens e adultos). Essas últimas resolvem o problema da exigência, cada vez mais estendida, do título de ensino médio para o mercado de trabalho de baixa qualificação, porém, dificultam a aprovação no vestibular. Na escola Jayme Câmara, uma das maiores escolas públicas de Goiânia – e a que acolhe a população mais pobre –, o movimento pelo supletivo para o noturno e a eliminação do ensino médio noturno é vista como positiva pelos professores. Nos três bairros, pode-se afirmar que a população do ensino médio, em geral, procede de trabalhadores ou de pessoas que se consideram desempregados, sempre ansiosos por entrar no mercado de trabalho. Em relação à demanda de matrícula e a oferta das escolas, somente contamos com os depoimentos da direção das escolas. Em todos os casos, colocam que a oferta está em relação à infra-estrutura da escola e confirmam que a demanda é muito maior que a oferta. No nível do estado, o administrador do maior número de escolas de ensino médio, não encontramos dados sobre essa questão. A Jayme Câmara, segundo vários depoimentos, possui uma demanda muito maior que a oferta, 10 salas de 50 estudantes no 1º ano, porém a escola somente oferece matrícula para três. A Escola Colina Azul oferece 14 turmas de 45 alunos porém, à medida que aumentam as turmas de 2º e 3º anos diminuirão as ofertas para o 1º ano. No caso da Escola de João Bênnio, uma ou duas turmas são as possibilidades para o 1º ano. O ensino médio, sem dúvida, precisa de uma atenção especial para que as universidades possam abrir suas portas aos estudantes pobres.

As religiões afro-brasileiras ou negras nas escolas do ensino médio

A localização das escolas em bairros de grande presença negra e parda não significa que encontraremos neles evidentes expressões das culturas negras. José Nilton Ribeiro de Sousa (“Zeão” para os estudantes, pela sua capacidade para lidar com os jovens), professor envolvido com os movimentos negros, relata as motivações que estimularam sua decisão pela escola Jayme Câmara:

Estou indo onde têm mais afro-descendentes!... Quando eu cheguei aqui, a realidade é [sic] outra. O bom da pesquisa é isso. Quando você vai perguntar se eles se reconhecem enquanto negros, eles se reconhecem, com a religião, a história muda, muda mesmo (Entrevista da autora com José Nilton, 16-12-2004).

A discriminação religiosa e cultural, a *demonização* e os estereótipos de selvagem, tribal e atrasada para referir-se às religiões negras contribuíram para estigmatizar as práticas religiosas negras no ambiente das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia. No ambiente das escolas a situação não é melhor. Ainda que os currículos, nos últimos anos, reivindicuem o respeito às diferenças, esse objetivo democrático vem sendo obstaculizado tanto pela falta de preparação dos professores no tema das culturas negras quanto pela penetração de algumas igrejas evangélicas⁴ dentro das próprias escolas, cuja campanha contra as manifestações da religião negra não se mascara. As representações negativas dos estudantes sobre as religiões negras são similares em ambas as cidades, segundo revelaram as análises dos dados dos questionários aplicados e das entrevistas utilizadas entre os estudantes nas escolas selecionadas. Da amostra de 232 estudantes, 52 responderam os questionários mencionando alguma entidade das religiões negras, mas as respostas apresentam inúmeras confusões. A maior parte dos entrevistados referiu que sua fonte de conhecimento sobre alguns aspectos das religiões negras eram as telenovelas, o que ouviu falar, os noticiários etc. Acerca do conhecimento das práticas das religiões negras, apenas 54 aceitaram responder, ainda que, dentre eles, quatro tenham afirmado: um,

4 As igrejas protestantes ou como melhor são conhecidas hoje, evangélicas, penetraram no Brasil por intermédio dos comerciantes ingleses (a anglicana, 1811) e pela imigração (com os alemães, o luteranismo, em 1824 e com os imigrantes americanos, as igrejas batista e metodista) e pelos missionários (congregacional e Presbiteriana). O pentecostalismo entraria no Brasil no ano de 1910 (Congregação Cristã no Brasil e Assembléia de Deus). A partir de 1950, o pentecostalismo incorporou a suposta cura divina, nascendo outras denominações de igrejas: Igreja Pentecostal “O Brasil para Cristo” e algumas mantiveram alguns elementos das igrejas protestantes tradicionais, porém, adicionaram o fervor pentecostal, como a Igreja Presbiteriana Renovada. A partir do ano 1970 as igrejas evangélicas pentecostais enfatizam a prosperidade, como a Igreja Universal do Reino de Deus, movimento que também alcançou a igreja católica, com a Renovação Carismática Católica. <http://pt.wikipedia.org/wiki/movimentos_protestantes>.

conhecer, mas não se lembrar das práticas; outro não quis conhecer porque não acreditava; outro, não se lembra e, por último, outro ouviu falar, mas não soube mencionar nenhuma prática. Apenas alguns poucos mencionaram ter tido contato direto com práticas religiosas negras. Durante a aplicação dos questionários, uma estudante que evidenciou sua rejeição para falar sobre o tema foi interpelada pela entrevistadora sobre se essa atitude respondia ao desconhecimento sobre o tema ou por que não queria falar, e respondeu: “pelas duas coisas, eu não sei e nem quero falar” (Entrevista a Idelma Santiago na Escola Colina Azul⁵).

A pergunta “qual é sua religião?” foi mal compreendida pelos entrevistados: Em primeiro lugar, o conceito de religião (para referir-se às práticas e crenças negras) resultou confuso para os estudantes ainda que os entrevistadores tenham tentado explicar as perguntas e as apresentado de várias formas. Por último, e ainda com esses cuidados, foi necessário revisar algumas distorções das técnicas que apareceram durante o cruzamento de variáveis e até, muitas vezes, retornar à revisão das fichas originais. Por exemplo, quando se perguntou sobre a religião do entrevistado, foram oferecidas várias alternativas: sete dos entrevistados responderam à alternativa “outra”, mas quando cruzamos com a pergunta sobre as práticas religiosas comprovamos que um era da Igreja Presbiteriana, dois da Assembléia de Deus, um da Adventista do Sétimo Dia, uma Testemunha de Jeová, um de Umbanda e um Espírita. O instrumento contendo a frequência religiosa, após corrigido, mostrou 110 católicos, 3 espíritas, 97 evangélicos, 22 sem religião e 1 umbandista. Além do questionário aplicado a professores e estudantes, na pesquisa foi utilizada a metodologia da história oral. Foram realizadas cinco entrevistas temáticas com estudantes e seis com professores, dessas últimas, quatro temáticas e duas biográficas. A construção dos documentos orais revelou preconceitos em relação às religiões negras entre professores e estudantes. Entre os estudantes entrevistados três afirmam ter-se aproximado das religiões negras, dois deles por “curiosidade”, mas não gostaram (um deles pratica capoeira Angola) e apenas um estudante negro, que sofre a marginalização da turma, segundo ele por sua opção sexual, afirma ter interesse em retornar ao Candomblé por encontrar “paz” nos cantos e danças. Entretanto, ele mostra desconhecimento sobre o tema, apenas assinala que foi buscar ajuda. (Entrevista da autora com Tiago, na

⁵ A urgência da pesquisa exigiu, nos momentos iniciais, a participação de outros estudantes. Idelma Santiago é Secretária do Cecab e está terminando o mestrado em História na UFG.

Escola Colina Azul, no dia 22/11/2004). Para as outras três estudantes as religiões negras são manifestações negativas, “o povo se apega mais a Deus de forma mais correta e concreta... tem muita igreja evangélica, por isso as pessoas não procuram mais lugares assim...” (Entrevista de Maria de Lurdes à autora, Escola Colina Azul, 22/11/2004). O caráter performático das religiões negras, a dança, a música, é identificado como atrasado pela entrevistada: “faz mais a dança...é diferente o centro espírita tem aquela parte mais separada. Não tem dança, não tem cântico. Os cânticos são lentos e mais separados”. As religiões negras, diferente do espiritismo Kardecista ou de “mesa branca”, “não tem aquele adjunto [refere-se aos orixás] o espírito ele conversa não tem aquela misturada”. (Entrevista de Maria de Lurdes à autora, Escola Colina Azul, 15/12/2004). Outra das testemunhas coincide com as imagens negativas anteriores sobre as religiões negras. Após explicar que tinha freqüentado em uma ocasião um terreiro de Umbanda, próximo à sua casa, construiu seu depoimento com alguns elementos procedentes dos discursos das igrejas pentecostais evangélicas:

Eles diz um linguajar que a gente não entende muito e umas músicas....na música, aí eles dançam, faz uma roda...eram caboclos, aqueles dois meninos Cosme e Damião...tinha Iemanjá, pomba gira...aí vai muita coisa ruim eu não gostei...eles falam coisas sobre o diabo o demônio essas coisas... (Entrevista de Rosília Neves de Oliveira à autora, Escola Colina Azul, 17/11/2004).

As entrevistas com professores têm corroborado o despreparo desses para efetivar a abordagem dos temas sobre culturas afro-brasileiras. As respostas dos professores (14) da Escola Jayme Câmara à pergunta do questionário sobre “Quais são os elementos de diversidade que vocês têm nesta escola? (prevista sua atenção no projeto político pedagógico da Escola)” foram as seguintes: três professores colocaram as diferenças regionais, dois as diferenças de idade entre os estudantes, cinco exprimiram que não há diversidade, ou não sabem, três se referiram à diversidade religiosa, destacando que os afro-brasileiros não se manifestam, e por último um professor colocou como sujeitos da diversidade na escola “homossexuais, adolescentes que usam drogas, prostituição e que a grande maioria dos alunos são negros”. À pergunta “Que atividades vocês têm programado com vistas à diferença cultural?” apenas um professor exprimiu a dificuldade para trabalhar os temas transversais e, dentre as dificuldades, destacou o pouco tempo dos professores e a falta de material de apoio. Seis responderam que se atendia à diversidade mediante eventos; sete, que não existe trabalho sobre a diversidade na escola e, dentre eles, um professor

exemplificou com a semana cultural dedicada às diversas religiões mas que apenas se apresentaram evangélicos e católicos: “não apareceram nem espíritas nem afro-brasileiras porque tinham vergonha”.

Nas entrevistas pude perceber a preocupação de se mostrar que existe a discriminação pela cor da pele e quase todos insistiram no seu desaparecimento. Uma das coordenadoras da Escola Colina Azul, negra, imigrante da Bahia e evangélica (da Igreja Batista), afirmava que o preconceito maior que sofrem os imigrantes é por serem baianos e pobres e, menos, por serem negros:

Eu não sinto preconceito de ser negra... eu não vejo esse preconceito assim...das pessoas me olharem muito eu não vejo preconceito de ser negra o preconceito que eu vejo é justamente por ser pobre e por ser baiana aqui no estado de Goiás... geralmente se eu chegar numa loja e a pessoa não quiser me atender... não é porque sou negra, creio eu que não pela cor porque sou preta, ela acha que sou pobre e não tenho condições de comprar aquela mercadoria...não acho que porque sou negra, agora sim, em relação as baianas tem muito preconceito sim, e nem conhece (Entrevista de Mairêla Santana dos Santos à autora, Escola Colina Azul, 17/11/2004).

A resposta contraditória da entrevistada tentando fazer recair a discriminação exclusivamente na sua condição de pobre e baiana me levou a aprofundar a questão, também porque o depoimento apresentava algumas semelhanças com os mais recentes discursos de algumas igrejas evangélicas pentecostais. A jovem negra é muito bonita, corpo magro de modelo, carece de sotaque baiano e se veste de forma diferente (brincos grandes e de cores fortes). Questionei sua resposta anterior sugerindo que a discriminação nas lojas da cidade poderia ser pela cor da pele, já que parecia uma artista e não como afirmava ela por pobre e baiana. A ambigüidade da resposta revela sua resistência a falar sobre a discriminação em base a cor da pele:

Não! Mas existe sim, existe um preconceito das pessoas sim existe...fico assim chateada, às vezes eu faço questão daquela pessoa...espero o tempo que tiver para me atender...quando ela cai na real que ela fala eu tenho que atender ela aí eu espero... faço todas minhas vontades...aí eu não quero a mercadoria, desisto de comprar... se eu quiser comprar eu compro, mas isso aí são “curtas”⁶...acho que ignorância da própria pessoa (Entrevista de Mairêla Santana dos Santos à autora, Escola Colina Azul, 17/11/2004).

Em outra parte da entrevista, em relação aos preconceitos generalizados sobre as culturas negras, sobretudo a música e os enfeites utilizados etc., referiu-se assim:

⁶ Gíria popular que significa que essas ações de racismo são mínimas, pois há atitudes piores.

Como passar para meus alunos porque qualquer batida de instrumentos diferente [à música sertaneja] é uma zombaria: a professora está trabalhando na macumba... essas pessoas falam que não têm preconceito na sua frente... no fundo têm porque é o novo e o novo te mete medo... (Entrevista de Mariela Santana dos Santos, uma das coordenadoras da Equipe Pedagógica da Escola Colina Azul, à autora, 10/12/2004).

Perante a pergunta sobre por quê, apesar de haver no bairro da Escola tantos imigrantes procedentes da Bahia, quase não há manifestações das religiões negras, respondeu:

Ah! porque eles têm vergonha, eles têm vergonha porque o baiano é motivo de zombaria igual você fala assim, você sabe onde fica o supermercado tal? (Entrevista de Manuela Santana dos Santos, uma das coordenadoras da Equipe Pedagógica da Escola Colina Azul, à autora, 10/12/2004).

O depoimento anterior, sobre a perda de identidade dos imigrantes do Norte e do Nordeste, foi corroborado por José Nilton Ribeiro Sousa, da Escola Jayme Câmara:

As pessoas acabam perdendo um pouco a identidade nessa questão religiosa ela acaba buscando outras religiões, buscando... escondendo por medo pela cultura do Estado de Goiás... Ela chega nesse novo estado com mudança de vida, princípios mesmo, ela acaba saindo com medo de haver uma retenção a ela que acaba saindo dos princípios desse modo de vida dela... e acaba se desaguando na igreja católica, dizendo 'Eu sou católico' mas que não frequenta... acaba fugindo para outra religião, evangélica (Entrevista de José Nilton Ribeiro Sousa à autora, Escola Jayme Câmara, 04/12/2004).

O mapeamento dos bairros tanto de Goiânia como de Aparecida de Goiânia próximos às escolas pesquisadas, corroborou a presença de escassas expressões das religiões negras, sobretudo na primeira cidade. Em ambas as cidades os resultados dos questionários aplicados aos alunos e professores coincidem na rejeição às religiões negras. Nos bairros de Goiânia, próximos às escolas, não há terreiros mas, em Aparecida de Goiânia encontramos vários. Segundo o depoimento de uma benzedeira, moradora do bairro Floresta, em Goiânia, durante a ocupação dos bairros, foram pressionados os terreiros e outras manifestações religiosas negras para sair, acusados de demoníacos: "Aqui era cheio de crente... eles circularam minha casa, fazendo culto e em cima de mim... eu fui tocando... me xingava oh! oh! oh! Feiticeira..." (Entrevista de Francilina Maria de Almeida à autora e Jones Reis, no bairro Floresta, 15/01/2005).

As ações e os gritos de feiticeira e “de todo quanto era coisa” foram acompanhados de ameaças – “tirava fino mesmo assim de moto”, quer dizer passavam muito perto dela na moto. Nos bairros de Goiânia, próximos as escolas, há sempre igrejas evangélicas pentecostais de várias denominações. As igrejas Assembléias de Deus são as mais numerosas. No entanto, não encontramos presença de qualquer terreiro, apenas um abandonado e três centros espíritas, um no Bairro Floresta e outros dois, um no bairro São Domingos e outro no Jardim Curitiba.

Os resultados dos questionários revelam maior número de católicos que evangélicos e que estes últimos participam mais dos ritos religiosos. As entrevistas temáticas ou biográficas com professores e estudantes contribuíram para entender algumas contradições derivadas dos instrumentos quantitativos, como as confusões em relação à igreja que freqüentaram alguns dos estudantes devido à recente conversão dos imigrantes às igrejas evangélicas pentecostais. Dentre as igrejas, a Assembléia de Deus e a Universal do Reino de Deus, e em alguns lugares a Presbiteriana, são as que apresentam o maior número de fiéis de acordo com o processamento dos dados. Há menos igrejas católicas que evangélicas nos bairros das três escolas. O Dia da Consciência Negra apenas foi celebrado na Escola Jayme Câmara (um dia antes, em 19 de novembro de 2004) e participaram uma representação da Polícia Militar e vários(as) pastores(as) das Igrejas Evangélicas. Porém, houve pouca representação de estudantes e de professores. As igrejas evangélicas foram reconhecidas pelas ações favoráveis à escola e um dos pastores pregou a palavra e outra pastora participou também no ato com algumas músicas de louvor.

Em geral, as respostas evasivas, as distorções, as confusões e as rejeições dos professores das escolas, durante as entrevistas, demonstraram o predomínio de preconceitos sobre as religiões negras. No entanto, pude perceber o interesse em deixar clara a postura contra a discriminação racial, ainda que não relacionem a discriminação com a ausência, a invisibilidade ou a veiculação de expressões negativas sobre as atividades religiosas negras. Nem sequer ocultam os temores à participação de grupos culturais negros da comunidade, sob o pretexto da violência e da droga, no espaço da escola. No entanto, continuam abrindo suas portas às igrejas, sobretudo as evangélicas pentecostais. Minha sugestão a uma das coordenadoras da Escola Colina Azul de mostrar um rito de candomblé na escola ficou sem resposta. No seu depoimento manifestou reservas e medos em relação à participação de grupos negros de hip hop do bairro em atividades na escola:

Não, porque é uma área de violência, uma área que tem violência então a escola não promove por isso... eles têm uma “richa”, acabam em uma briga, um conflito dentro da escola.... Têm alguns grupos de hip hop, inclusive organizados por negros, nós estamos avaliando ainda se vão [observe-se que a entrevistada passou sem intervalo para a terceira pessoa do plural, como se fossem outros os que decidem sobre estas apresentações] permitir que esses grupos se apresentem...são grupos que surgem do movimento jovem e são pessoas que também são envolvidas com drogas... e com certeza são grupos rivais e expõe a escola a esse tipo de violência embora acha a necessidade de valorizar a cultura...valorizar outros movimentos...há uma necessidade de fazer uma avaliação (Miriam Cavalcante Neves, 29/11/2004).

Em contraposição às manifestações perigosas dos jovens negros, apresenta o papel das bandas evangélicas que atuam nas atividades da escola. “Nós temos bandas... temos muitos alunos que fazem parte de bandas evangélicas... bandas grupos musicais, eles chamam bandas, e houve até uma oportunidade deles apresentarem grupos de danças quadrilhas... aqui há essa prática” (Miriam Cavalcante Neves, 28/11/2004).

A inexistência de disciplina específica de religião no ensino médio não impede, ao contrário, tem autorizado o estudo privilegiado das religiões ocidentais, mediante o aprofundamento nos seus contextos histórico e filosófico, graças à tradicional distribuição das disciplinas. Como não existe o ensino das culturas africanas e afro-americanas, o estudo das religiões de matriz africana fica fora e apenas as religiões ocidentais mantêm legitimidade histórica. Sem dúvida, nos bairros mais pobres a presença das Igrejas evangélicas pentecostais é forte, inclusive na própria escola. No caso da escola Jayme Câmara, a Assembléia de Deus e a Presbiteriana são as de maior presença nos trabalhos de colaboração com a escola:

Aqui no geral Igreja Evangélica de todas as denominações. De vez em quando eu vou na Igreja Evangélica, eles ficam naquela felicidade quando eu vou. Eles me apoiaram em massa, todas as igrejas me apoiaram na minha candidatura. Eu dou oportunidades, nós fizemos um trabalho aqui no domingo das Assembléias de Deus... eles fazem um trabalho de 01 a 100 anos, porque eles têm trabalho com a criança desde nenezinho até... todos os domingos eles estão aqui, das 8 às 10 na escola. Aí tem as turminhas de 2 anos, de 3, eles fazem um trabalho, eu vi só uma vez, tudo evangelização nos domingos. Tem o pessoal da presbiteriana que faz um trabalho aqui à noite, final de ano eles fazem um trabalho social, eles trazem médico, dentista, psicólogo, professores. Outro pastor forma parte do Conselho Escolar, Pastor Carlos (Entrevista de Maria do Carmo Medeiros, diretora da Escola Jayme Câmara, à autora, no dia 15/12/2004).

Na Escola João Bênnio, segundo o depoimento de vários estudantes, no ano anterior um professor pregava a palavra na própria escola entre os alunos.

Outro professor da Escola Jayme Câmara afirma não ter visto representantes da Igreja Católica na escola, apenas a freqüentam evangélicos:

Os evangélicos são mais freqüentes eles vêm de vez em quando... entra nas salas fazem oração, cantam uma música, falam alguma coisa rápido e saem. É permitido pela Direção da escola. Não é vedado às outras religiões, só que não vêm. Se viessem as portas estão abertas (Entrevista do professor Eurípedes Francisco de Almeida à autora, 16/12/2004).

Uma das estudantes entrevistadas, uma mulher imigrante da Bahia (com filhos adultos, citada anteriormente), ao oferecer sua visão negativa sobre os ritos das religiões negras, pareceu estar se referindo a um espaço de interdição, ainda que rapidamente, tentou corrigir sua fala: “Aqui pelo que me parece só tem um lá embaixo, aqui no Riviera. Em outros lados aqui se tem é muito escondido, escondido, escondido não... acho que a procura é pouca” (Entrevista de Maria de Lurdes, estudante de 1º ano do ensino médio na escola Colina Azul, à autora, 19/11/2004).

Qual o comportamento dos estudantes, mulheres e homens, frente às religiões afro-brasileiras ou negras? A maioria esmagadora não participa das religiões negras e a opinião sobre elas é, em geral, negativa. A pesquisa mostra que as estreitas relações das escolas com as igrejas (principalmente algumas evangélicas) e os currículos dão força aos estereótipos que configuram a discriminação. De fato, a assimetria procede também da presença e práticas de igrejas que desenvolvem suas atividades dentro das próprias escolas. O professor José Nilton comentava sobre as atuações da igreja evangélica:

Todo ano a Igreja faz, no dia do Trabalho, no dia do excluído, mas eu sinto que não há por parte das igrejas essa vontade e sim a vontade de se expandir, mais de trazer o seu fiel para minha igreja... (Entrevista do Professor José Nilton, da Escola Jayme Câmara, à autora, 16/12/2004).

Ao contrastar a caridade das Casas de Eurípedes (espíritas com manifestações afros) fica claro que qualquer manifestação religiosa fora da Igreja, “da ordem”, pode trazer algumas dificuldades tanto para as pessoas que vão aos centros quanto àquelas do centro que fazem as atividades de caridade:

As pessoas são um pouco receosas também, eles também têm um certo cuidado. Porque para não estar invertendo a ordem e não ter perseguição, é um convite aberto para as pessoas, o que é diferente da Igreja Evangélica que fazem uma filosofia de buscar mesmo em cima de sua dificuldade para você vir a seguir a religião (Entrevista do Professor José Nilton à autora, 18/12/2004).

Como tínhamos colocado antes, as aulas de religião acontecem até a oitava série e nunca há um professor específico de religião, pode ser o professor de geografia ou de português. No ensino médio, ainda que não apareça no currículo o ensino religioso, segundo afirma nosso depoente da religião espírita, “aí eu dou algumas pinceladas de religiosidade, de bom viver, comportamento para eles entrar tanto aqui na escola quanto lá fora, quanto na sua família” (Entrevista do Professor Eurípedes Francisco de Almeida, da Escola Jayme Câmara, à autora, 15-12-2004). Acerca das aulas de religião questiona José Nilton:

Os profissionais que dão aula de religião eles não estão preparados para falar sobre os afrodescendentes. A maioria são evangélicos e católicos e se retraem na sala de aula, não têm conhecimento mínimo no sentido para dizer sobre a outra religião. E o que acaba? Acaba nos tendo um grupo de alunos que não conhece e quando conhece discrimina, discrimina” (Entrevista do professor Jose Nilton à autora, 18/12/2004).

Considerações finais

Quanto ao tema das religiões negras no ensino médio das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, alguns resultados mostram a correspondência entre imigração do Norte e do Nordeste e a maior concentração de população parda e negra nos bairros pobres destas cidades. Tanto a revisão bibliográfica quanto a pesquisa nas escolas revelaram que as autoridades e instituições de educação têm dado menos importância ao ensino médio que aos ensinos fundamental e universitário. Outra questão de destaque é que, apesar da grande demanda de vagas no ensino médio em Goiânia, o acréscimo da população de jovens faz que 65% do sexo masculino e 60% do sexo feminino fiquem fora do ensino médio. Em Aparecida, a proporção é similar. No entanto, não há por parte do Estado, políticas públicas endereçadas à fundação de um maior número de escolas de ensino médio noturno nos bairros pobres de ambas as cidades. Na cidade de Goiânia, há quase o mesmo número de escolas públicas e privadas, porém as primeiras recebem em torno de 80% das matrículas contra 20% das segundas.

As bolsas dos governos federal e estadual são muito limitadas no ensino médio. Nos bairros pobres de Goiânia e Aparecida, a partir dos 14 anos de idade e às vezes com menos, tanto a família quanto o próprio jovem compreendem a necessidade de sua incorporação ao mercado de trabalho. A condição de

aluno trabalhador é a principal causa da evasão escolar no ensino médio. Em relação às políticas públicas para o ensino médio trata-se apenas de mostrar que são incompletas e não se visualizam ações para que os jovens dos bairros pobres tenham acesso a um ensino médio de qualidade e possam concorrer nos vestibulares das universidades com possibilidades de obter a aprovação. Tanto os projetos político-pedagógicos quanto às finalidades atribuídas ao ensino médio público revelam a insuficiência ou quase absoluta falta de orientação dos professores do ensino médio na preparação dos estudantes para seu ingresso às universidades. O ensino médio público em Goiânia limita-se a resolver as exigências daquelas empresas que oferecem empregos de mínima qualificação e baixos salários. Entretanto, percebe-se que cada vez mais os jovens manifestam seu interesse em poder continuar seus estudos universitários ainda que reconheçam as grandes dificuldades que terão que enfrentar. Em Goiânia, as universidades públicas, tanto a estadual como a federal, carecem de compromisso com o ensino médio público: não há nenhum trabalho na busca de articulação com este. Os vestibulares são verdadeiras indústrias que dão lugar ao acréscimo de cursinhos, ao maior sucesso das escolas privadas que desenvolvem inúmeros simulados dos vestibulares, produzindo, mais que conhecimentos, habilidades para responder as provas. No entanto, não percebemos nas escolas públicas envolvidas na pesquisa, experiências similares neste sentido.

Os projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas mostram que não há preocupação em responder às demandas específicas dos ciclos de vida do adolescente e do jovem pobres que trabalham e estudam simultaneamente. A pesquisa mostra uma contradição entre as aspirações democráticas dos estudantes em continuar seus estudos superiores e a orientação das escolas dos bairros pobres subordinadas aos valores do mercado de trabalho sem qualificação. As diferenças de salários na população pobre dos bairros em estudo aparecem na variável dos sexos (na cor da pele não se percebem grandes diferenças), sendo que as mulheres, com um peso demográfico maior, aparecem com uma renda pessoal menor que a dos homens.

A pesquisa não revela grandes diferenças em relação às representações sobre as religiões negras a partir do gênero, porém devemos destacar que no universo das três escolas o abandono, no turno noturno, manteve certo equilíbrio entre os sexos e, às vezes, foi maior entre as mulheres. Não há nas escolas em estudo alguma tentativa de criar espaços de sociabilidade centrados na escola. A

pesquisa informa também da realidade de que os espaços vazios, sem atenção pelas políticas da União e do Estado são ocupados por outros agentes que enfatizam a alienação e a fragilidade derivadas da pobreza e da recente imigração (nos casos das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia). A escola Jayme Câmara celebrou o dia da Consciência Negra e não teve participação de pais e de familiares dos estudantes. Em contrapartida, a presença dos pastores das igrejas evangélicas foi a mais destacada. Alguns dos depoimentos de professores revelam reservas em relação à participação da comunidade em atividades na escola. As escolas poderiam criar espaços de sociabilidade para os estudantes e a comunidade mediante a incorporação de equipamentos e o melhoramento da infra-estrutura, aproveitando terrenos vazios, mas também com a projeção de atividades que contribuam a estreitar os laços entre a escola e a comunidade. Deve-se lembrar que esses bairros carecem de espaços de lazer e em todos eles as escolas têm terrenos que podem ser aproveitados.

Não há nada que revele a incorporação da diversidade cultural de maneira contínua e permanente ainda que negros e pardos constituam a maioria do alunado destas escolas, sobretudo, na Jayme Câmara (Goiânia) e Colina Azul (Aparecida de Goiânia). As performances das religiões negras, sobretudo o Candomblé, são de um valor artístico inegável que autoriza, além do objetivo de valorizar as culturas negras, sua presença em uma atividade dedicada à exaltação da consciência negra. Porém, em algumas das escolas percebi constrangimento ao falar desta possibilidade, ainda que os terreiros não ofereçam obstáculos para apresentar-se nas escolas. Os grupos de hip hop são identificados como usuários da droga e, ao contrário, tanto em Goiânia como em Aparecida os jovens dançarinos negros de hip hop, em franco contraste com os músicos, mantêm uma rígida postura contra o uso das drogas. As escolas e a educação, ao contribuírem para a marginalização das culturas negras, não cumprem com o objetivo de reconhecer a diversidade cultural e lutar contra a discriminação e a desigualdade raciais.

Não é ocioso produzir textos que identifiquem que a idéia da mestiçagem cultural oculta e nega a riqueza das culturas negras e está vinculada a interesses de subordinação do negro e, portanto, às construções da raça inferior e da discriminação. Outra idéia que fortalece a visão da inferioridade é a do negro dócil que aceita a cultura “superior” como a sua. Interessa mostrar a busca da autonomia, do diferente, do “outro”, da cultura negra, tanto nas relações quanto nas tensões que acontecem nos espaços de negociação entre culturas.

Sob este enfoque, têm-se produzido obras de valor universal de gênero literário, histórico, antropológico, tal como revelam Edouard Glissant (candidato ao Prêmio Nobel de Literatura) e Derek Wallcott (Prêmio Nobel de literatura). Como revela a pesquisa, o objetivo democrático de respeito às diferenças vem sendo obstaculizado pela falta de preparação dos professores no tema das culturas negras. Em Goiânia os professores de ensino médio não têm recebido orientações sobre a temática das culturas negras e os textos que servem de apoio aos professores carecem de informações sobre o assunto. A revisão dos livros de História e Português dedicados à orientação do Professor de ensino médio permite corroborar as evidências do vazio no espaço das culturas negras.⁷

Montserrat Moreno (1999, p. 35-37) lembra que os conteúdos curriculares têm sua origem na cultura clássica grega de caráter altamente elitista. Trata-se então de incorporar os temas da cotidianidade, dos valores, da subjetividade, da ética, dos saberes e das identidades dos educandos na constituição das relações sociais da escola, reconhecendo os ciclos da adolescência e da juventude, sem a criação de novos conteúdos que dificultariam as tarefas do corpo docente e dos estudantes. Outro obstáculo deriva da penetração de algumas igrejas evangélicas dentro das escolas públicas de ensino médio de Goiânia e Aparecida de Goiânia. A maior parte dos professores pertencem às igrejas evangélicas pentecostais que entendem que devem combater as manifestações negras porque são apenas manifestações feiticeiras. Ainda que mantivessem sua disponibilidade à cooperação pude perceber algumas reservas e até medos. Não podem ser subestimados os critérios enraizados e as construções culturais que demonizam as culturas negras. O respeito à diversidade cultural inclui as manifestações culturais, entre elas e principalmente as religiosas. O discurso que entende a diversidade apenas pela cor da pele e reduz as expressões culturais a cultos feitiçeiros, mágicos, malignos, se apóia nos argumentos levantados outrora na construção dos fundamentos que entronizaram as desigualdades baseadas na raça. Os conteúdos curriculares assimétricos da educação, ao privilegiar quase com exclusividade a cultura ocidental, contribuem também para a permanência dessa situação nas escolas públicas de ensino médio em Goiânia e Aparecida de Goiânia.

⁷ No livro de História que serve de orientação aos professores, de 73 capítulos somente dois se dedicam à escravidão. Não há estudos de como as culturas negras participaram na formação da sociedade brasileira. Algumas expressões revelam que esses textos têm tentado precipitadamente introduzir elementos da história dos negros e por isso se escreve sobre eles como alheios à sociedade brasileira: Uma das perguntas ilustra esta situação “De que forma a sociedade brasileira pode pagar a dívida que tem para com os descendentes de escravos?” (cf. GARCIA, 2005, p. 156). No caso do livro de português também não se apresentam estudos sobre a participação das línguas africanas no português de Brasil, nem outros temas que estabeleçam a relação com a contribuição cultural dos negros.

A pesquisa revela que além do despreparo dos professores, as manifestações de rejeição, ignorância e as deformações sobre as religiões negras estão inseridas no contexto tenso das relações raciais e culturais. É importante considerar que a permanência da assimetria entre os estudos das culturas ocidentais e negras manterá a educação ancorada nas visões dicotômicas de atraso e de progresso que justificaram a conversão do africano em escravo durante vários séculos e hoje pode servir como “currículo oculto”⁸ que preserva o racismo.

Referências bibliográficas

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. Um ensaio de abertura: mestiçagem e hibridismo, globalização e comunitarismos. *In: Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*, São Paulo: Boitempo, 2004.

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. *In: FERRETTI, Celso et alii. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

BACELAR, Jeferson. *Etnicidade. Ser Negro em Salvador*. Salvador: Ianamá (PENBA), 1989.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRAGA, Júlio. *Ancestralidade Afro-brasileira: O culto de Babá Egum*. Salvador, CEAO/UFBa e Ianamá, 1992

BRANDÃO, C. R. *Peões pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás*. Brasília: UnB, 1977.

_____. *A festa do santo preto*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1985.

_____. *O divino, o Santo e a Senhora*. Rio de Janeiro, Funarte, 1978.

CABRERA, Olga. Cultura de migração nas fronteiras caribenhas. *In: CORTES, Maria Teresa; CABRERA, Olga. América Latina. Fronteiras, regionalismo*. Morelia, Mx: Univ. San Nicolas de Hidalgo, 2002.

8 Denomina-se currículo oculto as expressões ideológicas ou dominantes não enunciadas que orientam o processo educativo.

_____. Entre a invisibilidade e a cor do medo: Literatura e escravidão no Brasil e em Cuba. In: CABRERA, Olga; ALMEIDA, Jaime de (orgs.). *Sintonias e dissonâncias*. Goiânia, CECAB, 2004(a).

_____. Entrecruzamento cultural no cerrado: a comunidade negra dos Almeida. *Anais do Congresso Internacional de História Oral*, Roma, 2004 (b).

CAROSO, Carlos; BACELAR, Jefferson (orgs.). *Faces da Tradição Afro-brasileira*. São Paulo: Pallas Editora, 1999.

FERRETTI, Sergio. *Repensando o Sincretismo*. São Paulo: Edusp; São Luís: Fapema, 1995.

GARCIA, Divalte Figueira. *História*. Série ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. *Orixás da Metrópole*. Petrópolis e Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIMA, V. *A família de santo nos candomblés jejés-negôs da Bahia: um estudo de relações intragrupais*. Salvador: Corrupio, 2003.

MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Brasil Afro-Brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et alii. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 1999.

ORO, Ari. Religiões afro-brasileiras em Rio Grande do Sul. Passado e Presente. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, n. 2, Rio de Janeiro, 2002.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro – Umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

PRANDI, Reginaldo. *Os candomblés de São Paulo: a velha Magia na Metrópole Nova*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1991.

RIO, João do. *As Religiões no Rio*. Rio de Janeiro: Edições da Organização Simões. 1976.

SANTOS, Jocélio dos. *Os Nagô e as morte: Pàde, Asèsé e o culto de Egun na Bahia*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SILVA Jr., Hédio. *Discriminação racial nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

_____. *A economia escravista em Goiás*. Goiânia: Cegraf, 1986.

SILVA, Martiniano J. *Sombra dos quilombos*. Goiânia: Barão de Itararé e Cultura Goiana, 1974.

_____. *Quilombos do Brasil Central*. Goiânia: Asa, 2003.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). *Artes do corpo*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004.

VERGER, P. *Os orixás: Deuses Iorubas na África e no novo Mundo*. Salvador: Corrupio, 1981.

MATRIZES RELIGIOSAS AFRO-BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO

Julvan Moreira de Oliveira

Introdução

Esta pesquisa, realizada em escolas públicas do estado de São Paulo localizadas na região leste da capital paulista, é parte da pesquisa nacional “Afro-brasileiros e Religiosidade no Ensino Médio”, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/Mec), em convênio com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Os estudos sobre a diversidade religiosa no cotidiano escolar brasileiro são raros. Sendo a escola uma das instituições responsáveis pela transmissão do conhecimento sistematizado, assim como pela formação humana, esta pesquisa objetivou compreender o imaginário e o ideário sobre as religiões de origem africana, visando a sugerir prognósticos para a superação de preconceitos.

A educação tem uma importância estratégica no combate ao racismo e na defesa dos direitos humanos. A educação religiosa, especificamente, negou a existência e a participação das religiões afro-brasileiras, apoiada no fato de ser o catolicismo a religião oficial no período colonial e imperial brasileiro. A educação dos escravizados e dos africanos foi indesejada e proibida. Em 1837 foi sancionada a lei que regulamentava os direitos à instrução primária, assim determinando: “Art. 3º São proibidos de freqüentar escolas públicas: § 1º – Todas as pessoas que padecem de moléstia contagiosa. § 2º Os escravos e pretos africanos, ainda que livres ou libertos” (*apud* CUNHA, 1999, p. 87).

Até recentemente as religiões afro-brasileiras eram proibidas¹, perseguidas por diversas instituições oficiais, fato não raro atualmente por parte de algumas igrejas pentecostais e/ou neopentecostais.

Nesta perspectiva, a pesquisa identifica-se com a preocupação da ONU, que:

Convoca os Estados a assegurar que a educação e a capacitação, especialmente a capacitação para professores, promova o respeito pelos direitos humanos e pela luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que as instituições educacionais implementem políticas de igualdade de oportunidades em parceria com as autoridades pertinentes, e programas sobre igualdade entre os gêneros, diversidade cultural, religiosa e outros, com a participação de professores, pais, mães e alunos que acompanhem sua implementação. Recomenda-se, ainda, a todos os educadores, incluindo professores em todos os níveis de educação, as comunidades religiosas e a mídia impressa e eletrônica, a desempenharem um papel efetivo na educação em direitos humanos, inclusive como meio de combater o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (ONU, 2001, § 136).

Instituições como a escola podem servir à reprodução de discriminações e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância de questões do cotidiano escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, o qual pode ser afetado por sofisticadas formas de racismo, que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas.

O racismo – um *ethos* cultural que se sustenta por uma multiplicidade de vetores, por uma complexidade de relações, sejam biológicas, psíquicas, econômicas e sociais – realiza-se de forma particular em cada instituição, mas de forma estratégica a escola tem valor na sua reprodução (CAVALLEIRO, 2003).

A escola deve comportar, necessariamente, políticas educacionais que superem as análises preconceituosas, principalmente das religiões de matrizes africanas, possibilitando que crianças e jovens valorizem, compreendam e respeitem as diversidades presentes em nosso país.

Com esta postura, procuramos realizar a pesquisa. E alguns passos foram fundamentais para a compreensão de nossos objetivos, expostos neste artigo: inicialmente, uma descrição da região onde foi realizada a pesquisa. Em seguida,

¹ A Lei da Liberdade de Culto Religioso foi apresentado pelo escritor Jorge Amado, deputado constituinte, em 1946. Cf. <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/liberdadeculto/home.html>

as diversas concepções de ensino religioso e religiosidade, já que o enfoque é sobre a religiosidade afro-brasileira. Para finalizar, uma discussão dos dados levantados.

É importante ressaltar que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir de 1995, reorganizou as escolas de ensinos fundamental e médio, com a justificativa de que essa redistribuição atenderia melhor aos interesses dos alunos e, portanto, permitiria um melhor desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Segundo a então Coordenadora da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (Cogsp), professora Sônia Penin, essa reorganização estava inserida em “uma reforma administrativa mais ampla que visava a mudança no padrão de gestão; a melhoria do processo de ensino, com atendimento às demandas da população, valorização do pessoal e aumento da eficiência escolar” (COLÓQUIO, 1996, p. 5).

Ainda, segundo essa coordenadora, a medida se refletiu no âmbito pedagógico, pelas seguintes razões:

[permitiu] que cada unidade organize um projeto escolar específico por faixa etária, contando com professores que possam permanecer mais tempo na escola. (...) ao reunir na mesma escola classes de 5^a a 8^a que estavam dispersas por várias unidades, permitiu que os professores ficassem mais na escola, o que possibilita mais envolvimento no trabalho pedagógico coletivo, mais contato com os pais e com a comunidade. (...) permite equipar as escolas com material adequado a cada faixa etária (*Ibidem*, p. 5-6).

Sobre essa reorganização tem havido uma série de críticas, como as de Arelaro,² para quem “se constitui um retrocesso histórico a proposta de dividir a escola” (*Ibidem*, p. 9), ou de Warde,³ de que ela tenha “dispensado um censo preliminar” (*Ibidem*, p. 16).

Ora, se a base dos argumentos residia em aspectos pedagógicos, mais do que em organizativos e administrativos, seria de se esperar que a Secretaria priorizasse a reorganização das escolas localizadas nas regiões em que o problema da seletividade escolar se avolumasse.

2 Lisete Regina Gomes Arelaro é professora do programa de pós-graduação em Educação da FE-USP.

3 Mirian Jorge Warde é professora do programa de pós-graduação em Educação da PUC-SP.

O mapeamento realizado por Sposati (1996⁴) mostrou que não só as condições internas das escolas, mas o seu entorno social devem exercer influência na organização escolar e na qualidade do trabalho pedagógico. Com isso, utilizamos como parâmetro para a escolha das escolas tanto a localização geográfica como as condições de vida dos distritos em que elas se localizavam, a saber: unidades escolares localizadas em distritos de exclusão.

Optou-se por uma região da capital paulista, no caso a região leste, visto ser uma região carente da cidade, com uma população negra bastante significativa, de acordo com Taschner e outros:

Distritos de alta renda como Alto de Pinheiros, Perdizes, Moema, Jardim Paulista têm menos de 10% dos chefes não brancos. Distritos como Jardim Ângela, Jardim Helena, Cidade Tiradentes, Itaim Paulista apresentam mais de 50% dos chefes não brancos. Nesses distritos o percentual de chefes com renda de até 2 salários mínimos era elevado: 33,93% dos chefes no Jardim Helena, 33,30% em Lajeado, 34,03% no Itaim Paulista, 23,64% no Jardim Ângela, 27,08% em Cidade Tiradentes. Interessante notar que estes distritos com mais de 50% dos chefes não brancos superaram proporcionalmente os antigos redutos de população não branca, como Brasilândia e Limão, que, segundo a pesquisa, ainda apresentam proporções elevadas de chefes não brancos (42,35% e 34,99% respectivamente) (TASCHNER *et alii*, *apud* SPOSATI, 2001, p. 132).

Percebe-se que a incidência da população negra deslocou-se da periferia norte da cidade, como os bairros de Brasilândia e Limão, para os bairros da região leste, com exceção do Jardim Ângela, citado acima, que fica na zona sul.

Esta opção coincide com análises que já apontaram para a existência de mecanismos presentes no sistema educacional que tendem a confinar os negros na base da hierarquia social. Rosemberg (1991) constata que a escola do negro não é a mesma do branco, sendo reservada aos negros uma escola de baixa qualidade. No ensino fundamental freqüentam escolas que não dispõem dos equipamentos mínimos necessários e convivem com a alta rotatividade dos professores; no ensino médio freqüentam, geralmente, a suplência.

4 Sposati (1996) efetuou pesquisa que abrangeu os 96 distritos que compõem o município de São Paulo, levantando dados, em cada distrito, acerca de quatro indicadores de exclusão ou inclusão social: 1) autonomia, que inclui renda do chefe de família, oferta de emprego e nível de indigência; 2) qualidade de vida, que inclui infra-estrutura sanitária, qualidade dos domicílios, propriedade dos domicílios, investimento imobiliário, tempo de deslocamento entre emprego/casa e oferta de serviços básicos (saúde e escolas); 3) desenvolvimento humano, que inclui escolaridade dos chefes de família, longevidade, mortalidade, violência; e 4) equidade, que inclui concentração de mulheres como chefes de família. O mapeamento e a classificação comparativa entre os distritos demonstrou que na região leste da cidade de São Paulo encontra-se o maior índice de exclusão social, assim também como maior presença negra.

As crianças e jovens negros apresentam maiores índices de exclusão e repetência que o alunado branco. O estudante negro repete o ano com freqüência e tende a ser excluído mais cedo do sistema escolar.

Ao mesmo tempo, há uma forte tendência em associar fracasso escolar com o descaso da família pobre com os seus filhos e com a dificuldade de aprendizagem do próprio aluno. Brandão (1985) e Patto (2000) mostraram que o fracasso escolar está bem mais relacionado a problemas institucionais, pedagógicos, relativos ao professor, e aos mecanismos de exclusão e seleção da escola, do que aos problemas do próprio aluno e de suas famílias.

A inclusão da temática religiosa, especificamente da religiosidade afro-brasileira, nesse campo de estudos clássico, ganha um peso na compreensão da diversidade de sujeitos presentes nas salas de aulas, partindo do pressuposto de que a superação de visões preconceituosas contra as religiões afro-brasileiras contribuiria para a superação dos problemas vividos pelos negros no interior da escola, assim como na sociedade.

Xavier (2004) mostra que as pesquisas desde o século XIX desvalorizaram as religiões de matrizes africanas (candomblés nagô, jeje e bantu), ao lado de uma supervalorização das religiões universais (judaísmo, cristianismo e islamismo).

A pesquisa de Oliveira (2000; 2003) analisou o mal, demonstrando que esse é representado e/ou simbolizado pela cor negra nos mitos ocidentais, contribuindo para o etnocentrismo. A imagem da cor negra ligada ao mal, à desgraça etc., surgida das tradições judaico-cristãs, é manifestada nos processos educativos, reforçando a exclusão tanto dos negros quanto das divindades e religiões africanas.

Assim, fizemos contato com três escolas da região leste da cidade de São Paulo, explicando o projeto da pesquisa às coordenadoras pedagógicas e diretoras. Dada a “permissão” para realizarmos a pesquisa, dividimo-la em duas fases: inicialmente, realizamos uma pesquisa quantitativa com alunos(as), professores(as), coordenadoras pedagógicas e diretoras; em seguida, uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com grupo focal foi efetuada. Para isso convidamos, durante as aplicações do questionário na etapa inicial, alunos e alunas que gostariam de ser entrevistados na segunda etapa.

Dispuseram-se a participar das reuniões 28 alunos(as): duas escolas com nove alunos(as) cada e uma com dez. Realizamos cinco reuniões com cada grupo, cujas informações são apreciadas neste trabalho.

Região Leste do Município de São Paulo

A região leste da cidade de São Paulo possui uma população de 3,3 milhões de pessoas. O IDH⁵ é de 0,478 (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2004), com uma população economicamente ativa de 1.704.858, representando 31% de todo município de São Paulo. A região possui 358.282 desempregados, ou seja, 40% dos desempregados da cidade.

A população da região leste da capital paulista é composta por uma maioria negra. Um mapa produzido pelo Centro de Estudos da Metrópole, do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, revelou que na região 50% da população, é de negros, diferentemente de Moema, bairro central e com excelentes condições de vida, onde apenas 5% são negros (DIAS, 2003).

Na população da cidade de São Paulo, 67% se declararam brancos, 25% se declararam pardos, 5,1% pretos, 2,0% amarelos e 0,2% indígenas. Temos assim 30,1% de negros na população paulistana, considerando pretos e pardos. Essa mesma pesquisa revelou que a porcentagem de negros aumenta na periferia e diminui no centro da cidade de São Paulo; a porcentagem dos analfabetos aumenta onde se encontra a maioria dos negros; e a renda salarial diminui nos bairros onde se concentra a maioria negra.⁶

A renda média do morador do centro da cidade de São Paulo em 2000 era de R\$ 4.760,35, enquanto do morador em bairros que ficam entre 30 e 35 km do centro, como são os bairros da região leste, era de R\$ 529,05. O primeiro tinha em média 12,75 anos de estudos, enquanto o segundo 5,58 (BITAR *et alii*, 2004, p. 13).

A rede de ensino da região está dividida em cinco Diretorias de Ensino Estaduais, abrangendo os seguintes bairros:

5 O Índice de Desenvolvimento Humano é medido a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Regiões com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; aquelas com índices entre 0,500 e 0,799 são consideradas de médio desenvolvimento humano; regiões com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto.

6 <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2003/saopaulo450/desigualdade.shtml>>.

Leste 1: Cangaíba, Ermelino Matarazzo, Itaquera, Penha, Ponte Rasa e Vila Jacuí.

Leste 2: Itaim Paulista, Jardim Helena, Lajeado, São Miguel e Vila Curuçá.

Leste 3: Cidade Tiradentes, Guaianases, Iguatemi, José Bonifácio e São Rafael.

Leste 4: Artur Alvim, Cidade Líder, Parque do Carmo, São Mateus, Sapopemba, Tatuapé e Vila Matilde.

Leste 5: Água Rasa, Aricanduva, Belém, Carrão, São Lucas, Tatuapé, Vila Formosa e Vila Maria⁷.

As escolas estão divididas da seguinte forma:

Tabela 1 Quantidade de escolas na Região Leste da cidade de São Paulo:

D. E.	ESTADO	MUNICÍPIO	PARTICULAR	TOTAL
Leste 1	94	94	159	347
Leste 2	89	108	96	293
Leste 3	83	131	50	264
Leste 4	80	130	167	377
Leste 5	88	78	270	436
TOTAL	434	541	742	1717

Além destas, há 3 Escolas Técnicas Estaduais, estando estabelecidas nas regiões L1, L4 e L5. Desse universo, apenas 237 escolas públicas estaduais oferecem o ensino médio (Estado de São Paulo, 2004).

Quanto ao Ensino Superior Público, no início de 2002 foi criada a primeira instituição, por reivindicação da comunidade. A Faculdade de Tecnologia da Zona Leste (Fatec-ZL) está situada junto ao Centro Tecnológico da Zona Leste, que também compreende a Escola Técnica Estadual Zona Leste (ETE-ZL). Localizada no bairro de A E Carvalho (centro da área Leste 1), a Fatec-ZL oferece três cursos superiores: Informática com ênfase em Gestão de Negócios; Logística com ênfase em Transportes; e Produção com ênfase em Plásticos.

⁷ O bairro de Vila Maria pertence à região norte da cidade de São Paulo, fazendo divisa com a Região Leste.

Em 2005, inaugurou-se, também por reivindicação da comunidade, a USP Leste, no bairro de Ermelino Matarazzo. A USP Leste oferece 10 cursos: Ciências da Atividade Física; Gerontologia; Gestão Ambiental; Gestão de Políticas Públicas; Lazer e Turismo; Licenciatura em Ciências da Natureza; Marketing; Obstetrícia; Sistema de Informação e Tecnologia Têxtil e da Indumentária.

Ainda para 2005 estava prevista a Faculdade Paulistana de Saúde Pública, pertencendo à Fundação Paulistana de Educação e Tecnologia, que também possui a Escola Técnica de Saúde Pública. Pertencendo ao Município da Cidade de São Paulo, construída pela gestão anterior, ainda não foi inaugurada essa Faculdade, que ofereceria 2 cursos superiores no bairro de Cidade Tiradentes: Gestão em Informação da Saúde e Gestão em Serviços de Saúde.

Em nosso trabalho, procuramos pesquisar três escolas públicas do estado que oferecem ensino médio, estando as mesmas situadas em diferentes Diretorias de Ensino: uma escola está na região Leste 1; outra escola na região Leste 3 e a última na região Leste 4. As escolas selecionadas são aquelas que se localizam em bairros que apresentam maiores índices de exclusão social.

Dados educacionais da Região Leste da cidade de São Paulo

Dos(as) Alunos(as) da Região Leste Paulistana

Com objetivo de registrar informações sobre os(as) alunos(as) presentes nas escolas da região leste da capital paulista, tabulamos alguns dados:

Tabela 2 – Alunos(as) da Escola Estadual André Rebouças⁸

Séries / Alunos(as)	Homens	Mulheres	Total
1ª série matutina	87	73	160
1ª série noturna	00	00	00
2ª série matutina	46	59	105
2ª série noturna	20	24	44
3ª série matutina	46	68	114
3ª série noturna	33	41	74
Total	232 [46,68%]	265 [53,31%]	497 [100%]

Obs.: Não há séries do ensino médio no período vespertino.

⁸ Optamos por usar nomes de escolas e pessoas fictícios. André Rebouças foi engenheiro e tecnólogo negro (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 201).

De um total de 596 alunos(as) que cursam o ensino médio, aplicamos o questionário para 497, sendo 232 homens e 265 mulheres. Observa-se que há um número maior de mulheres do que homens no ensino médio, única exceção para a 1ª série matutina.

A escola teve 12,27% dos(as) alunos(as) reprovados(as) em 2004, e 20,12% que se evadiram. Não se especificam os dados étnico-raciais.

Tabela 3 – Alunos(as) da Escola Estadual Carolina de Jesus⁹

Séries / Alunos(as)	Homens	Mulheres	Total
1ª série matutina	46	64	110
1ª série noturna	62	86	148
2ª série matutina	19	27	46
2ª série noturna	65	89	154
3ª série matutina	00	00	00
3ª série noturna	84	110	194
Total	276 [42,33%]	376 [57,66%]	652 [100%]

Obs.: Não há séries do ensino médio no período vespertino.

Aplicamos o questionário para 652 alunos(as), de um total de 705, distribuídos em 276 homens e 376 mulheres. Em todas as séries do ensino médio a quantidade de alunas é superior à de alunos.

Em 2004, 14,26% de alunos(as) foram reprovados(as) e 8,12% evadiram. Esses dados não levam em conta o recorte étnico-racial.

Tabela 4 – Alunos(as) da Escola Estadual Teodoro Sampaio¹⁰

Séries / Alunos(as)	Homens	Mulheres	Total
1ª série matutina	37	68	105
1ª série noturna	35	37	74
2ª série matutina	47	33	80
2ª série noturna	40	80	120
3ª série matutina	26	45	71
3ª série noturna	50	90	140
Total	235	353	588 [100%]

Obs.: Não há séries do ensino médio no período vespertino.

9 Carolina Maria de Jesus, escritora negra (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 2002).

10 Teodoro Fernandes Sampaio, engenheiro civil, geógrafo e historiador negro (MUNANGA; GOMES, 2004).

Dos(as) 656 alunos(as) do Ensino Médio, conseguimos aplicar o questionário para 588, sendo 235 homens e 353 mulheres. Observa-se que em todas as séries as mulheres são maioria, exceto na 2ª série matutina.

Em 2004, a escola teve 6,7% dos(as) alunos(as) reprovados(as), e 5% que evadiram, não possuindo dados étnico-raciais sobre esses alunos(as).

Tabela 5 – Total de alunos(as)

Séries / Alunos(as)	Homens	Mulheres	Total
1ª série matutina	170	205	375
Porcentagem / linha	45,33%	54,66%	100%
Porcentagem / coluna	22,88%	20,62%	21,58%
1ª série noturna	97	123	220
Porcentagem / linha	44,09%	55,90%	100%
Porcentagem / coluna	13,05%	12,37%	12,66%
2ª série matutina	112	119	231
Porcentagem / linha	48,48%	51,51%	100%
Porcentagem / coluna	15,07%	11,97%	13,29%
2ª série noturna	125	193	318
Porcentagem / linha	39,30%	60,69%	100%
Porcentagem / coluna	16,82%	19,41%	18,30%
3ª série matutina	72	113	185
Porcentagem / linha	38,91%	61,08%	100%
Porcentagem / coluna	9,69%	11,36%	10,65%
3ª série noturna	167	241	408
Porcentagem / linha	40,93%	59,06%	100%
Porcentagem / coluna	22,47%	24,24%	23,48%
Total	743	994	1.737
Porcentagem / linha	42,77%	57,22%	100%
Porcentagem / coluna	100%	100%	100%

Observa-se que as alunas correspondem a 57,22% do total de alunos no Ensino Médio. Esses números são superiores, em porcentagem, à quantidade de mulheres no país, segundo o IBGE (2000), onde são 50,77% (83.223.155); nas regiões urbanas, onde são 51,51% (71.070.966); na região sudeste, onde são 51,07% (36.989.320); na cidade de São Paulo, onde são 51,01% (18.893.040); assim como na população de 15 a 19 anos, onde são 49,72% (8.920.685).

Tabela 6 – Divisão dos(as) alunos(as) étnico-racialmente

Raça / Alunos (as)	Homens	Mulheres	Total
Negros(as)	362	413	775
Porcentagem / linha	45%	55%	100%
Porcentagem / coluna	48,64%	41,50%	44,44%
Branco(s)	321	488	809
Porcentagem / linha	38,09%	61,90%	100%
Porcentagem / coluna	43,24%	49,05%	46,65%
Amarelo(s)	20	56	76
Porcentagem / linha	25%	75%	100%
Porcentagem / coluna	2,7%	5,66%	4,44%
Indígenas	40	37	77
Porcentagem / linha	50%	50%	100%
Porcentagem / coluna	5,4%	3,77%	4,44%
Total	743	994	1.737
Porcentagem / linha	41,11%	58,88%	100%
Porcentagem / coluna	100%	100%	100%

Na autoclassificação étnico-racial, a maioria dos homens se declarou negra, 48,64%. Já entre as mulheres, a maioria se declarou branca, 49,05%. Levando em consideração os dois gêneros, os(as) branco(s) são maioria, chegando a 46,65%, seguido(as) dos(as) negro(s) com 44,44%.

Tabela 7 – Divisão dos(as) alunos(as) por religião

Rel.	Negro	Negra	Branco	Branca	Amarelo	Amarela	Índio	Índia	TOTAL
a.	19	19		19					57
linha	33,33%	33,33%		33,33%					100%
coluna	5,55%	4,76%		3,84%					3,28%
b.	98	268	216	229	20	37	39	28	935
linha	10,48%	28,66%	23,10%	24,49%	2,13%	3,95%	4,17%	2,99%	100%
coluna	27,77%	66,66%	68,75%	46,15%	51,2%	66,66%	100%	75%	53,82%
c.	59	19		38					116
linha	50,86%	16,37%		32,75%					100%
coluna	16,66%	4,76%		7,69%					6,67%
d.	137	58	19	77				5	296
linha	46,28%	19,59%	6,41%	26,01%				1,68%	100%
coluna	38,88%	14,28%	6,25%	15,38%				12,5%	17,04%
e.	39	19	40	96		10		5	209
linha	18,66%	9,09%	19,13%	45,93%		4,78%		2,39%	100%
coluna	11,11%	4,76%	12,5%	19,23%		16,66%		12,5%	12,03%
f.			19	19					38
linha			50%	50%					100%
coluna			6,25%	3,84%					2,18%
g.			19						19
linha			100%						100%
coluna			6,25%						1,09%
h.		19		19	19	10			67
linha		28,35%		28,35%	28,35%	14,92%			100%
coluna		4,76%		3,84%	48,71%	16,66%			3,85%
Total	352	402	313	497	39	57	39	38	1.737
linha	20,26%	23,14%	18,01%	28,61%	2,24%	3,28%	2,24%	2,18%	100%
coluna	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Obs.: a. afro-brasileira; b. católica; c. kardecismo; d. evangélica; e. pentecostal; f. agnosticismo; f. ateísmo; h. outra.

O que se pode ver é que, nas escolas da Zona Leste da cidade de São Paulo, a diversidade religiosa é uma realidade. Esse fato reforça a importância de se estar atento para a multiplicidade religiosa, principalmente quanto à religiosidade no interior da escola pública.

Os segmentos hegemônicos são o católico e o evangélico, o que, de certa maneira, ‘facilita’ uma tendência em realizar o ensino religioso com influência cristã.

Digno de nota é o crescimento dos evangélicos e pentecostais, apresentando proporções significativas. É curioso o fato de as religiões afros apresentarem índices maiores que os oficiais, já apresentados no item anterior.

Um dado fundamental que se observa é a porcentagem dos que se declararam iniciados em religiões afro-brasileira: 3,28%. Esse número é superior ao 0,41% do IBGE, visto anteriormente. A diferença de 2,87% entre os(as) alunos(as) do ensino médio da zona leste de São Paulo e a população da região metropolitana de São Paulo é considerável. O fato pode ser explicado em razão de a zona leste de São Paulo possuir uma concentração de negros superior à de outras regiões da cidade. 5,55% dos homens negros se declararam de religiões afros, assim como 4,76% das mulheres negras.

E os 3,84% de mulheres brancas que se declararam de religiões afro-brasileiras? Prandi (2003, p. 17) demonstra que “o candomblé foi extravasando suas fronteiras geográficas, abandonando os limites originais da raça e etnia dos seus fiéis e ampliando seu território”.

Dos(as) Educadores(as) da Região Leste Paulistana

Tabela 8 – Professores(as) da Escola Estadual André Rebouças

Professores (as)	Homens	Mulheres	Total
Quantidade	19 [30,15%]	44 [69,84%]	63 [100%]

Além dos(as) professores(as), conversamos também com a direção e a coordenação pedagógica, com intuito de obter dados relativos à questão étnico-racial, especificamente sobre os negros, no Projeto Pedagógico da escola.

O que nos chamou a atenção foi o fato de a coordenadora pedagógica, de

39 anos, negra, da religião católica, dizer que “nós brasileiros somos todos frutos de uma linda mistura de raças, negros, índios, brancos e amarelos, e quanto mais soubermos sobre todas essas culturas, mais saberemos sobre nós mesmos” (depoimento recolhido em entrevista gravada).

Esse argumento defendido acima faz com que ela se posicione contra um trabalho sobre “história da cultura africana e afro-brasileira”. Afirmar a coordenadora: “não concordo com o fato de se marcar um dia para comemorar ou uma matéria específica para trabalhar o tema. Tudo é uma questão de ponto de vista ou de posicionamento de cada um. O professor preconceituoso, com certeza, passará suas idéias, mesmo que de forma inconsciente aos alunos, em palavras e atitudes”.

Importante ressaltar que essa escola faz parte do programa Escola da Família¹¹, programa do Governo do Estado que abre as escolas aos finais de semana para atividades esportivas, culturais, de saúde e preparação para o trabalho, e que por isso deveria ter uma formação mais atualizada, principalmente referente às questões étnicas.

Em frente ao portão lateral da escola há uma casa religiosa afro-brasileira, do candomblé angola. Também ao lado da escola há um terreno onde uma senhora, que em 2005 fez 40 anos de iniciação no candomblé angola, planta ervas e plantas utilizadas especificamente nas casas de religião afro-brasileira. Em entrevista, ela dizia da dificuldade de a escola compreender sobre “nossa religião”. Para ela, uma das dificuldades está no fato dos professores evangélicos não compreenderem.

No Projeto Pedagógico identificamos os objetivos, em relação à temática étnico-racial, nos seguintes pontos:

- Buscar ações transformadoras através da arte, cultura e formação, para que se possa iniciar um processo de mudança e participação efetiva dos alunos e conseqüentemente da comunidade;
- Desenvolver espírito participativo, responsável, cooperativo, solidário, de coletividade e igualitário;
- Apontar caminhos que levem à não-violência e à integração social;

11 Escola da Família: <<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/>>.

- Envolver a comunidade para que se sinta co-responsável e parte integrante do projeto.

Tabela 9 – Professores(as) da Escola Estadual Carolina de Jesus

Professores (as)	Homens	Mulheres	Total
Quantidade	17 [20,98%]	64 [79,01%]	81 [100%]

São três as professoras que estão à frente do projeto que trabalha com a questão étnico-racial na escola. Uma das professoras se define como afro-descendente, possui 44 anos de idade, é de religião católica e leciona as disciplinas de Português e Inglês. A segunda professora possui 43 anos, define-se como protestante, também leciona Português e Inglês. A terceira professora se define como branca, tem 29 anos de idade, é kardecista e professora de Educação Física.

Além dos(as) professores(as), conversamos com a direção e coordenação pedagógica. A coordenadora pedagógica, de 43 anos, autodeclarada negra, de religião kardecista, disse que os temas para se trabalhar a cultura afro-brasileira na semana da consciência negra são escolhidos sempre no início do segundo semestre. Na semana de 20 de novembro são convidados palestrantes que contemplem os temas escolhidos.

Na mesma avenida em que fica a escola, exatamente a dois quarteirões, fica uma casa religiosa de candomblé ketu. A yalorixá, que nos recebeu em sua casa, pediu que não divulgássemos o seu nome, com o argumento de que o neto estuda na escola, assim como vários iniciados em sua casa. Tal postura deve-se ao fato de sofrerem discriminações, ou “piadas”. O neto da yalorixá é ogã, mas na escola ninguém sabe.

Curioso é que para as atividades de dança, músicas, apresentação de bijuterias, comidas típicas e roupas afro-brasileiras, são eles que fazem a apresentação na semana da consciência negra. Ou seja, a comunidade escolar desconhece a existência da casa de candomblé, assim como não se trabalham as religiões afro-brasileiras nas atividades escolares, mas são os iniciados no candomblé que organizam e apresentam as atividades artísticas, folclóricas e culturais sobre o negro nas atividades do 20 de novembro.

O Projeto Pedagógico ao tratar da questão étnico-racial levanta como objetivos:

- Dar oportunidades aos alunos de participarem de atividades que envolvam várias manifestações culturais, tais como: capoeira, dança afro, percussão, artesanato, artes plásticas, teatro, canto, excursões a centros culturais (museus, cinemas, casas de cultura, centros onde se conheça a cultura e história afro-brasileira);
- Resgatar valores culturais e empregar a arte como veículo de transmissão de valores;
- Promover contato com produções artísticas nas várias linguagens expressivas, bem como incentivar a produção artística de cada um, levando-os a desenvolver seu potencial, suas capacidades e conhecimentos como um todo, para contribuírem na sociedade como cidadãos críticos e criativos.

Tabela 10 – Professores(as) da Escola Estadual Teodoro Sampaio

Professores (as)	Homens	Mulheres	Total
Quantidade	12 [20%]	48 [80%]	60 [100%]

Nas entrevistas que realizamos com a direção e a coordenação pedagógica, assim como com os(as) professores(as), obtivemos dados sobre a questão étnico-racial presente no Projeto Pedagógico.

A diretora da escola, 41 anos, autodeclarou-se branca e da religião umbandista, falou-nos sobre a preocupação da escola em se trabalhar a questão racial, inserida no calendário escolar com atividades desenvolvidas na “semana da Consciência Negra, onde abordaremos temas envolvendo a discriminação racial e a valorização das raças”.

Os(as) professores(as) envolvidos com a organização do projeto da “Consciência Negra” são 4: uma professora de história e geografia, negra, de 44 anos, kardecista, que em sua disciplina também trabalha com o tema “Zumbi e a Escravidão no Brasil”; uma professora de matemática, branca, de 53 anos, que na questão religiosa diz-se “não-seguidora de nenhuma seita”; um professor de história e geografia, de 37 anos, que se autodeclara “caboclo”, sem religião, e que em sua disciplina também trabalha “os vários aspectos da cultura dos negros no Brasil, destacando os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais para a formação do nosso país”; e um professor de filosofia, branco, de 36 anos, evangélico.

Próximo à escola há uma casa religiosa de umbanda: ‘Sociedade Espírita de Umbanda Linha do Oriente e Maria Baiana’, mas sem nenhum contato com a escola. Em entrevista com a mãe-de-santo, conhecida como mãe Madalena, ela nos diz que a dificuldade do contato com a escola deve-se ao fato de “não entenderem a tradição afro-brasileira, sendo que é uma religião das mais simples. (...) é pouco reconhecida pela população por falta de orientação”.

Os objetivos presentes no Projeto Pedagógico com relação à questão étnico-racial são:

- Trabalhar contra qualquer forma de discriminação, pela liberdade e pluralismo cultural, igualdade e respeito;
- Criar espaços e momentos de reflexão e sensibilização dos alunos, professores e comunidade acerca da questão do negro no Brasil e todos os temas relacionados à desigualdade.

Tabela 11 – Total de professores(as)

Professores (as)	Homens	Mulheres	Total
Total	67	156	223
Porcentagem	30,04%	69,95%	100%

A quantidade de mulheres que trabalham na educação como professoras é bem superior à de homens. Aqui, os números apontam 69,95% de mulheres. No Brasil, os dados oficiais apontam que 70% dos empregados na região sudeste são homens (IBGE, 2001, p. 28). As mulheres só predominam sobre homens em duas atividades: como domésticas, onde chegam a ser 93% do setor, e no funcionalismo público (*Ibidem*, p. 30).¹² Como a pesquisa trata de professores que trabalham no ensino público, os dados da tabela 10 correspondem aos dados oficiais apontados pelo IBGE no país, ou seja, embora a grande maioria dos trabalhadores seja de homens, no serviço público e na educação, a maioria é composta de mulheres.

¹² Segundo o IBGE (2001, p. 113), existem em torno de 1.106.017 mulheres no funcionalismo público e no militarismo na região sudeste, equivalendo a 18,3% das mulheres trabalhadoras; e 925.829 homens que são funcionários públicos e militares na região sudeste, sendo 7,7% dos homens trabalhadores.
<Cf.: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/mapa_mercado_trabalho/mapa_mercado_trabalho.pdf>.

Estudos sobre a religiosidade na educação

Estudar novos referenciais, especialmente com base na cultura afro-brasileira, constitui o desafio em se pensar uma educação a partir da pluralidade constituinte de nosso país. A razão clássica é regida pela lógica da exclusão, da redução, da disjunção, da simplificação, com base na racionalidade técnica. Para Silva e Gonçalves, a utilização de instrumentos de análises e metodologias clássicas, empobrece a complexidade do universo sócio-cultural afro-brasileiro:

em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de aprender e de significar o mundo. (...) implica, pois, mudança conceitual (SILVA; GONÇALVES, 2002, p. 154-155).

Ao compreender a necessidade de mudança nos conceitos, os autores, no fundo, propõem uma re-paradigmatização. Compreender a cultura afro-brasileira a partir de um outro paradigma, de uma outra lógica, a da inclusão. Essa nova lógica ganhou força com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, fundamentado no Parecer do mesmo Conselho de 10 de março de 2004, instituindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”¹³.

Em vista disso, podemos afirmar que os modelos de ensino religioso na história da educação brasileira, estando dentro dos referenciais teóricos e metodológicos ou paradigmas reducionistas, com lógica excludente, trouxeram enormes prejuízos para as religiões afro-brasileiras.

Primeiro temos o ensino religioso como catequese. Nesse caso, a aula de religião nada mais é do que o ensino de uma religião. Pelo próprio contexto da formação histórica brasileira, predomina uma compreensão de um ensino religioso confessional, basicamente da religião hegemônica do país, excluindo as demais. Adotam-se verdadeiros manuais catequéticos e a introdução dos sacramentos na escola, tornando-a um ambiente totalmente eclesial.

A educação religiosa, como disciplina escolar, iniciou-se no século XVI, privilegiando a catequese. Sob o encargo dos padres, visava a cumprir acordos

¹³ CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

estabelecidos entre o papa da Igreja Católica e o monarca de Portugal, segundo os princípios do padroado (HOONAERT, 1978, p. 7).

As primeiras Constituições do Arcebispado da Bahia, de 1707, traziam uma “breve instrução dos mistérios da fé”, pequeno catecismo intitulado “Forma da Doutrina Cristã”, destinado a todos católicos, e um catecismo abreviado com perguntas e respostas, para índios e negros escravizados (FIGUEIREDO, 1996, p. 60-61).

Nos séculos XVIII e XIX, a restrição da liberdade religiosa é acentuada com a oficialização do catolicismo como religião do Império, conforme artigo 5 da Constituição do Império do Brasil, outorgada por D. Pedro I em 25 de março de 1824: “a religião cathólica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo”.

Com a implantação do regime republicano a temática do ensino religioso continuou em pauta. O primeiro ato do governo do Marechal Deodoro da Fonseca, em matéria religiosa, foi o Decreto 119 A, de 7 de janeiro de 1890, extinguindo o padroado, ou seja, a união entre o poder civil e o poder eclesiástico (LUSTOSA, 1991, p. 10).

A questão da liberdade religiosa e da expressão “escola laica” é alvo de inúmeros debates. O governo republicano, buscando uma ordenação, convocou uma comissão de juristas para apreciar e aprovar projetos no campo religioso.

A Constituição Federal de 1891, em seu artigo 72, definiu:

3. Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.
4. A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.
5. Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.
6. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (*Ibidem*, p. 15-17).

O caráter positivista que separava o Estado da Igreja, e dava liberdade a “todos cultos religiosos”, compreendia como religião apenas as ocidentais, pois os negros que cultuavam o candomblé eram presos, conforme relata Verger:

Entre os objetos que a Polícia encontrou na Bahia durante as buscas nas casas habitadas pelos africanos, havia numerosos instrumentos musicais e acessórios destinados às seções de candomblé. (...) A municipalidade da Bahia publicava avisos a respeito de uma decisão tomada em 27 de fevereiro de 1857: os batuques, danças e reuniões de escravos, estão proibidas em qualquer lugar e a qualquer hora, sob pena de oito dias de prisão para cada um dos contraventores (VERGER, 1987, p. 530-532).

A revolução de 1930 propiciou novas discussões e reivindicações de setores da Igreja Católica em relação ao ensino da religião na escola. O decreto de 30 de abril de 1931 admitia facultativamente o ensino religioso nas escolas do sistema estatal, atendendo a setores da Igreja Católica e desagradando pensadores e educadores do movimento da Escola Nova.

Na década de 1940, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, especificamente o artigo 18¹⁴, o ensino religioso entra no rol dos assuntos que deviam ser redimensionados, que demandariam novas conceituações.

Outra postura é do ensino religioso ecumênico, compreendendo que essa proposta fica restrita a um ecumenismo entre denominações religiosas cristãs, em que autoridades de diversas igrejas cristãs se põem de acordo sobre um programa comum. As experiências religiosas afro-brasileiras também são excluídas nesta perspectiva.

A Constituinte brasileira que elaborou a Constituição de 1988 fez surgir um movimento de defesa do ensino religioso. O Grupo de Reflexão do Ensino Religioso (Grere), ligado à CNBB, organizou reuniões de estudos e outras manifestações. Tendo à frente Lourdes Caron (1997; 1998), lançaram diversos livros com novas orientações para o ensino religioso.

14 “Todo homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. Este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular”.

A Carta Magna de 1988, no artigo 210, afirma:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental.

De 3 a 7 de dezembro de 1990, aconteceu em Belo Horizonte um Encontro de Ensino Religioso, reunindo diversas Delegacias Regionais de Ensino e Dioceses. No documento do encontro, pode-se ler que “o Ensino Religioso é: a educação da dimensão religiosa do cidadão, integral, não catequética, com a mediação do Estado, nos valores evangélicos...” (REGIONAL, 1990, p. 8).

Esse Encontro aproximou-se da proposta do Grere. Nota-se, entretanto, a permanência de elementos cristãos, por exemplo, quando aponta para a necessidade de incorporar valores evangélicos.

O ensino religioso considerado como estudo do fenômeno religioso é uma terceira postura. Entende-se que o ensino religioso deve desenvolver-se a partir da decodificação desse fenômeno, ou seja, observar como se dá essa busca pela transcendência a partir da experiência que pode ser espiritual, religiosa, comunitária e institucional. Mas, deveríamos ter um educador com uma formação específica para compreender a diversidade das tradições religiosas. Um estudo sobre o fenômeno religioso na diversidade cultural brasileira deve abordar as diversas tradições religiosas de matriz indígena, as diversas tradições religiosas de matriz afro-brasileira, além da matriz religiosa ocidental.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (2000, 16) constata que “não há povo algum, por mais primitivo que seja, sem Religião, sem uma Tradição Religiosa”, justificando a necessidade de observar na prática de sala de aula como se dá essa busca de transcendência. O Fórum foi criado em 26 de setembro de 1995, durante a 29ª Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa.

Por fim, temos o ensino religioso como religiosidade, proposto pelo padre jesuíta Gruen (1995). Vivendo numa sociedade pluralista, formada por pessoas

de várias culturas, com valores diferenciados, que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente, a educação deve estar fundamentada no respeito às diferenças e na solidariedade. Assim, o educador que atua no ensino religioso, se antes partia das respostas de uma ou mais igrejas, hoje deve partir das potencialidades dos educandos. Não se pode mais dar respostas de um grupo religioso como autoridade.

Esses modelos de orientação sobre como deve ser o ensino religioso têm por base as religiões cristãs. Num contexto de pluralidade religiosa, podemos observar que prevalece fortemente o caráter proselitista, pela transição ou mobilidade de pessoas.

Autores como Xavier (2000; 2004) e Silva (2005) devem ser considerados nos estudos sobre referências teóricas da religiosidade a serem construídas nas escolas. Primeiro, porque rompem com as teorias eurocêntricas que continuam presentes nos modelos disseminados no sistema educacional, desestruturando os valores da cultura africana; segundo, por oferecerem novas perspectivas teórico-metodológicas para a construção de um ensino religioso que considere a gnose africana, numa sociedade pluricultural.

Nessa perspectiva, para superar o desconhecimento sobre a forma de pensar, sobre a visão de mundo e uma educação fundada na cultura religioso-filosófica afro-brasileira, Xavier (*op. cit.*) e Silva (*op. cit.*) nos apresentam os valores civilizatórios africanos, que por séculos ficaram excluídos da educação.

Antes, porém, vamos ver alguns dados sobre as religiões no Brasil. No Censo de 1980 foram declaradas nove religiões; em 1991 foram citadas 47 religiões; e, em 2000 aparecem 143 citações de religiões.

Tabela 12 – Declaração religiosa na região metropolitana de São Paulo

RELIGIÃO	1991	2000
Católicos	78,92%	67,05%
Evangélicos	2,36%	2,81%
Pentecostais	6,18%	13,59%
Kardecistas	1,83%	2,24%
Afro-brasileiros	0,69%	0,41%
Orientais	0,97%	0,75%
Esotéricos	0,04%	0,05%

Outras	1,26%	3,53%
Sem Religião	6,50%	9,23%
Sem Declaração	1,25%	0,34%
Total Porcentagem	100%	100%
Total da População	14.863.124	17.879.997

Fonte: Censos Demográficos IBGE 1991 e 2000.

Observa-se pelo quadro acima que houve uma mudança religiosa, diminuindo a porcentagem de católicos, aumentando os evangélicos e os que se declararam “sem religião”. Nota-se também que os kardecistas tiveram um pequeno aumento, e que os afro-brasileiros diminuíram.

A respeito das religiões afro-brasileiras, que sofreram forte perseguição na história brasileira, os adeptos do candomblé e umbanda se declaravam católicos nos censos. Atualmente as religiões afro-brasileiras ainda sofrem muitos ataques por parte de religiões pentecostais e neo-pentecostais. Coincidindo com os dados do IBGE, Prandi (1996, 262) observou que uma em cada quatro pessoas mudou de religião em todo Brasil.

Sem objetivar ampliar a discussão, com intuito de permanecer na preocupação desta pesquisa, vê-se a importância de o ensino considerar a diversidade religiosa da população. No caso específico dos afro-brasileiros, a porcentagem de 0,41% da população da Região Metropolitana de São Paulo equivale a mais de 700 mil, ou aproximadamente 733.079.877 pessoas que se declararam adeptas das religiões afro-brasileiras.

O ensino religioso nas escolas estaduais da Zona Leste

Após obter os dados apontados, realizamos 25 reuniões de 2 horas cada, sendo 5 reuniões com cada grupo de alunos(as) de suas respectivas escolas. O convite foi feito especificamente aos alunos do 1º ano do Ensino Médio,¹⁵ durante a aplicação do questionário para a obtenção dos dados já apresentados.

¹⁵ A escolha de se optar por alunos do 1º ano se deu por conta de não se ter ensino religioso no ensino médio, assim poderíamos obter uma avaliação sobre o que esses alunos receberam nas séries do ensino fundamental, especialmente na 8ª série.

O objetivo era levantar o conhecimento dos(as) alunos(as) sobre a cultura afro-brasileira e, especificamente perceber nos discursos desses alunos e alunas o conhecimento adquirido por eles através da escola sobre as religiões afro.

Escola Estadual André Rebouças

Nove alunos(as) aceitaram participar das reuniões do grupo focal, sendo sete do sexo feminino e dois do sexo masculino. Desses, cinco eram negros e quatro brancos. De religião afro-brasileira, um se declarou do candomblé e dois da umbanda.

Inicialmente procuramos saber sobre as aulas de educação religiosa. Dos comentários dos alunos e alunas, pudemos observar que para três alunos as aulas estavam voltadas para como viver bem em sociedade praticando a sua religião e respeitando a religião dos outros. Em seguida, as opiniões ficaram divididas nos seguintes temas: ensino da bíblia, história das religiões, ser educado em dimensão religiosa e doutrina de sua religião.

Conversamos também sobre a existência de celebrações e cultos na escola. Seis alunos(as) afirmaram sobre a celebração de missa e três disseram haver celebrações envolvendo todas as religiões.

Para três, a disciplina Educação Religiosa é importante.

Escola Estadual Carolina de Jesus

Nove alunos(as) aceitaram participar das reuniões do grupo focal, sendo cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Desses, sete eram negros e dois brancos. De religião afro-brasileira, apenas um se declarou de candomblé.

Inicialmente procuramos saber sobre as aulas de educação religiosa. Dos comentários dos alunos e alunas, pudemos observar que para oito alunos(as) as aulas estavam voltadas para uma saudável convivência social, praticando a sua religião e respeitando a religião do outro.

Sobre a existência de celebrações e cultos na escola, todos afirmaram não haver celebrações na escola.

A disciplina Educação Religiosa é importante para oito alunos(as).

Escola Estadual Teodoro Sampaio

Dez alunos(as) aceitaram participar das reuniões do grupo focal, sendo quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino. Desses, sete eram negros e três brancos. De religião afro-brasileira, três se declararam da umbanda.

Inicialmente procuramos saber sobre as aulas de Educação Religiosa. Dos comentários dos alunos e alunas, pudemos observar que para seis alunos(as) as aulas estavam voltadas para como viver bem em sociedade praticando a sua religião e respeitando a religião dos outros. Em seguida, as opiniões se dividiram: um sobre o ensino da bíblia, um sobre a história das religiões, um para o ser educado em dimensão religiosa, e um para a doutrina de sua religião.

Sobre a existência de celebrações e cultos na escola, oito afirmaram a não-existência de celebrações, e dois afirmaram haver celebrações, envolvendo todas as religiões.

Quatro alunos afirmaram que a disciplina Educação Religiosa é importante.

Prognósticos para o ensino

O projeto “Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo”, desenvolvido ao longo do ano de 2003 através de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Unicamp, significou a oportunidade de se discutir propostas que viabilizassem o ensino religioso na rede oficial de ensino, tendo como caminho norteador as premissas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente aquela que veta o proselitismo religioso na sala de aula.

Assim, foram propostas práticas educacionais que viabilizassem o exercício da tolerância e o respeito à diversidade, haja vista que o lugar da escola pública permite a congregação de diversas religiões. E foi essa multiplicidade cultural que passou a ser o ponto fundamental para as propostas destinadas a desenvolver as aulas de ensino religioso, o que, nomenclatura à parte, objetivava alcançar os preceitos de que as religiões são parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de todas as sociedades. Desse modo, ensinar religiões (e não uma religião) na Escola não deve ser feito para defesa de uma

delas, em detrimento de outras, mas para a discussão sobre princípios, valores, diferenças e tendo em vista – sempre – a compreensão do outro.

Essa proposta não se restringe ao ambiente da sala de aula, que pode ser o começo de uma transformação que se pretende social e, daí, a importância de viabilizar discussões também junto à comunidade. Entretanto, a experiência mostrou ser essa uma longa jornada, que exige, até mesmo, uma mudança de paradigmas. A ela chegou-se por caminhos muitas vezes tortuosos, embora necessários, para fazer frente aos acontecimentos mundiais e mesmo àqueles do nosso cotidiano, muitos dos quais assentados em valores de intolerância, embora, à primeira vista, pareçam girar em torno de questões religiosas, mas que expressam a urgência de compreendermos e exercermos o respeito ao *Outro*.

Apontamos algumas observações relevantes. Primeiro, percebemos a preocupação dos(as) professores(as) em debater a intolerância religiosa, um tema muito presente nos debates com os seus alunos, mas utilizando como exemplos a questão religiosa do Oriente. Com relação as religiões de matriz afro-brasileira, não há a mesma percepção de intolerância.

Assim, ponderamos como ação prioritária a formação dos(as) educadores(as), até porque é quase consensual a existência de uma lacuna na formação inicial e nos cursos de formação permanente no que se refere à história dos africanos e dos afro-brasileiros, incluindo o conhecimento das religiões afro-brasileiras.

Considerações finais

O objeto central desta pesquisa está ligado à representação que se têm sobre as religiões afro-brasileiras em escola pública da região leste de São Paulo. Ao lidar com esses dados fica explícita a dificuldade que a escola tem de lidar com a temática numa abordagem de abertura para diálogo entre as diversas religiões e principalmente em relação às religiões afro-brasileiras.

O ensino religioso como área específica de conhecimento deve assumir uma abordagem que permita ao educador e ao educando uma compreensão multiétnica e pluralista do fenômeno religioso, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade brasileira mais fraterna e humana.

Os dados recolhidos nesta pesquisa demonstram a diversidade de religiões professadas pelos alunos entrevistados, conseqüentemente, presentes no

contexto escolar. Tais dados nos fazem verificar uma notável reaproximação, pelo menos auto-declaração, de populações de origem africana dos cultos e elementos subjacentes à sua cultura. Os portões foram escancarados após a perda da estrutura rural que sustentava a religiosidade popular católica. Porém, essa abertura não significa o reconhecimento e a valorização das religiões de matriz africana. Ao contrário, o que se percebe é que, contemporaneamente, foi intensificado o processo de discriminação das expressões culturais afro-brasileiras na sociedade, como um todo, como de forma declarada por meio de ataques da mídia e de religiões evangélicas.

Os educadores ainda não perceberam a diversidade religiosa como um conteúdo que deve ser estudado e abordado como temática de análises e planejamento específico. A educação religiosa é considerada como algo individualizado, portanto cada um deve ter a sua. Apesar desse posicionamento de neutralidade, os professores em geral continuam a conservar a visão eurocêntrica através da transmissão dos padrões cristãos. Como podemos dizer que a religião é algo individualizado se a educação induz ao padrão cristão? Será que não reforçamos as práticas preconceituosas com essa posição?

Em depoimentos coletados, percebe-se que as escolas muita das vezes se avizinham com casas de religiosidade africana e ignoram totalmente sua presença e atuação. Ficou salientado na pesquisa que, apesar dos avanços da escola para aberturas propostas por diretrizes normativas, como a Lei nº 10.639/03, isso não se concretiza no cotidiano. Chega-se a ponto de os alunos omitirem sua participação como iniciados religiosos por temor de represálias e discriminação. O aluno iniciado não pode falar de suas experiências? As suas atividades religiosas não poderiam servir de ponto inicial de um trabalho identitário e de auto-estima? A troca de informações entre esses alunos não seria um campo fértil para as discussões sobre religiosidade brasileira?

Um grande obstáculo à mudança de perspectiva de como a sociedade e a escola em particular podem tratar as religiões afro-brasileiras, reside no arraigado preconceito ainda vigente. Desde o início do século, e com a permissão mais ou menos tácita da hierarquia católica, as casas de candomblé e, posteriormente, as tendas de umbanda foram sistematicamente perseguidas pela polícia. A diversidade político-religiosa era assim fichada e relegada aos dossiês de crimes comuns. O entendimento das religiões afro-brasileiras como algo perverso, maldoso e endemoniado tem de ser rompido. Alguns autores

afirmavam, até mesmo, que as religiões de origem africana eram fonte de criminalidade. A nascente psiquiatria nacional rapidamente elencou a umbanda na lista das causas de doença mental – juntamente com a sífilis, o alcoolismo e os males contagiosos. O fenômeno do transe foi mal traduzido como possessão e associado à loucura e a sintomas histéricos.

A escola precisa atentar para isso, transformando principalmente o proselitismo das suas aulas de educação religiosa, que escolhe a doutrinação cristã como paradigma para uma sociedade moderna e civilizada e todo o preconceito racial que estigmatizou historicamente as religiões afro-brasileiras. O reconhecimento da diversidade propõe a quebra desses preconceitos cristalizados e o reconhecimento do “outro” presente nas diversas religiões, especialmente as religiões afro-brasileiras.

Assim, qualquer tentativa de aproximação das religiões africanas – mesmo se honestamente disposta a se aculturar – é interpretada, em certos círculos, como intromissão expansionista ou, no mínimo, é tido como algo supérfluo, uma vez que os valores indígenas, da África ou da América são tidos como absolutos e não devem ser tocados.

O proselitismo religioso ainda presente deve ser evitado pelos educadores, pois a escola não deve ser objeto de um discurso religioso que tenha como finalidade a conquista de “novas almas”.

Para a construção desse espaço plural e respeitoso, acreditamos ser necessário, ao educador, uma formação que contenha uma fundamentação multicultural, com uma marca especial das diferentes expressões culturais da religiosidade humana que configuram distintas identidades grupais, regionais ou nacionais.

A ausência da religiosidade afro-brasileira e a negação do ensino público em tratar do tema, diante de um número considerável de jovens adeptos dessas religiões, como observamos na região leste da cidade de São Paulo, levam-nos a defender a necessidade de formar os professores, a fim de se criar propostas pedagógicas que valorizem as experiências culturais desses que são iniciados no candomblé e na umbanda, reconhecendo o contexto sociocultural de sua comunidade educativa e suas aspirações pessoais e coletivas, que se apresentam de forma múltipla. Só assim, proporcionaremos que a instituição escolar reconheça o pluralismo sociocultural existente nessa mesma comunidade.

Referências bibliográficas

COLÓQUIO sobre a Reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. São Paulo: Ação Educativa; PUC-SP, 1996.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Território Negro em Espaço Branco*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. Cultura e Rituais em Educação. In: PORTO, Maria do Rosário; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; SANTOS Marcos Ferreira; BANDEIRA, Maria de Lourdes (orgs.). *Tessituras do Imaginário: Cultura e Educação*. Cuiabá: Edunic/Cice/Feusp, 2000, pp. 143-158.

BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia: Rito Nagô*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1985.

BITAR, Sandra et alii. *Pobreza e Espaço: Padrões de Segregação em São Paulo*. São Paulo: CEM-Cebrap, 2004. Disponível em: <www.centrodametropole.org.br/pdf/artigoIEA.pdf>

BRAGA, Julio. *Na Gamela do Feitiço: Repressão e Resistência nos Candomblés da Bahia*. Salvador: Edufba, 1995.

_____. *Ancestralidade Afro-brasileira*. Salvador: Ianamá, 1992.

BRANDÃO, Zaia. *A Escola em Questão: Evasão e Repetência no Brasil*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

CARON, Lourdes. *Entre Conquistas e Concessões: uma Experiência Ecumênica em Educação Religiosa Escolar*. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

_____. *O Ensino Religioso na Nova LDB*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o Homem: Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CUNHA, Perses. Da Senzala à Sala de Aula: como o Negro chegou a Escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de (coord.) *Relações Raciais e Educação*, alguns determinantes. Niterói: Contexto, 1999.

DIAS, Edney. Ilha Branca revela a Exclusão de Negros. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 de setembro de 2003. Cotidiano, 1.

ESTADO DE SÃO PAULO. Pesquisas de Diretorias de Ensino, 2004. Disponível em: <http://escola.edunet.sp.gov.br/pesquisas/Index_Diretoria.asp>

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O Ensino Religioso no Brasil: Tendências, Conquistas e Perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Ensino Religioso: Perspectivas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1998. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br>>

_____. *Ensino Religioso: Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica na Escola*. Brasília: s/ed., 2000.

_____. *Ensino Religioso: Capacitação para um Novo Milênio*. Brasília: s/ed., 2000.

GRUEN, Wolfgang. *O Ensino Religioso na Escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O Ensino Religioso na Escola Pública*. Belo Horizonte: ICFT, 1978.

_____. *A Bíblia na Escola*. São Paulo: Paulinas, 1980.

HOONAERT, Eduardo. *História da Igreja no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *Formação do Catolicismo Brasileiro: 1500-1800*. Petrópolis: Vozes, 1991.

IBGE. *Mapa do Mercado de Trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / Departamento de Emprego e Rendimento, 2001. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/mapa_mercado_trabalho/mapa_mercado_trabalho.pdf>

LUSTOSA, Oscar Figueiredo. *A Igreja Católica no Brasil República*. São Paulo: Paulinas, 1991.

MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: Vivências e Invenção Pedagógica – as Crianças do Opó Afonjá*. Salvador: Edufba, 2002.

MEC/Secad. Termo de Referência: *Afro-brasileiros e Religiosidade no Ensino Médio*. Brasília: texto digitado, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

_____. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. Teorias sobre o Racismo. *In*: HASENBALG, Carlos Alfredo; SCHWARCZ, Lília Moritz. *Racismo: Perspectivas para um Estudo Contextualizado da Sociedade Brasileira*. Estudos & Pesquisas. Niterói: Eduff, 1998, pp. 45-65.

_____; GOMES, Nilma Lino. *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos* (livro do aluno). São Paulo: Global / Ação Educativa, 2004.

OLIVEIRA, Julvan Moreira. *Descendo à Mansão dos Mortos... O Mal nas Mitologias Religiosas como Matriz Imaginária e Arquetipal do Preconceito, da Discriminação e do Racismo em Relação a Cor Negra*. São Paulo: Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

_____. Matrizes Imaginárias e Arquetipais do Negro como Mal no Pensamento Educacional do Ocidente. 26ª Reunião Anual da ANPED, anais eletrônicos (cd room), 2003. Poços de Caldas, MG. ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação). *Novo Governo, Novas Políticas?*, Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/julvanmoreiradeoliveira.rtf>>

ONU. *Relatório da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, e Intolerância Correlata*. Declaração de Durban, 31 de agosto a 08 de setembro de 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, João Batista Borges. Diversidade, Racismo e Educação. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações Raciais e Educação: A Produção de Saberes e Práticas Pedagógicas*. Niterói: Eduff, 2000.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Programa de Desenvolvimento da Zona Leste*, 2004. Disponível em: <http://ww1.prefeitura.sp.gov.br/portaal/a_cidade/urbanismo/zona_leste/index.php?p=362&more=1&c=1&tb=1&pb=1#more362>.

PRANDI, Reginaldo. Religião Paga, Conversão e Serviço. In: *A Realidade Social das Religiões no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. As Religiões Afro-brasileiras e seus seguidores. In: *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, vol. 3, nº 1, Porto Alegre, PUC-RS, junho de 2003.

REGIONAL LESTE II – CNBB. *III Encontro de Ensino Religioso*. Belo Horizonte, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia. Segregação Espacial na Escola Paulista. In: LOVELL, P. (org.). *Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.

SILVA, Petronilha; GOMES, Nilma Lino. *Experiências Étnico/Raciais para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Movimento Negro e Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 15. Campinas/Rio de Janeiro: Autores Associados/Anped, set-dez., 2000.

_____. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O Jogo das Diferenças: O Multiculturalismo e seus Contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Ilê Aiyê: uma Dinâmica de Educação na Perspectiva Cultural Afro-brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

SPOSATI, Aldaíza. *Cidade em Pedacos*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo*. São Paulo: EdPUC-SP, 1996.

VERGER, Pierre. *Notas Sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África*. São Paulo: Edusp, 1999.

_____. *Orixás, Deuses Iorubas na África e no Novo Mundo*. Salvador: Corrupio, 1997.

_____. *Fluxo e Refluxo do Tráfico de Escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos Séculos XVII a XIX*. São Paulo: Corrupio, 1987.

XAVIER, Juarez Tadeu de Paula. *Versos Sagrados de Ifá: Núcleo Ordenador dos Complexos Religiosos de Matriz Ioruba nas Américas*. São Paulo: Tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. *Exu, Ikin e Egan: As Equivalências Universais no Bosque das Identidades Afrodescendentes Nagô e Lucumi – Estudo Comparativo da Religião Tradicional Ioruba no Brasil e em Cuba*. São Paulo: Dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2000.

EXPRESSÕES DE RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DE PORTO ALEGRE (RS)

Gilberto Ferreira da Silva

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida com estudantes e professores do ensino médio em três escolas públicas do município de Porto Alegre, realizada entre novembro de 2004 e abril de 2005. O objetivo centrou-se em detectar aspectos/elementos no âmbito das práticas educativas realizadas em escolas públicas de Ensino Médio da região metropolitana de Porto Alegre no tangente à religiosidade afro-brasileira, a partir da percepção de estudantes e professores. Outras questões permearam o trabalho, permitindo, como resultado final, que se pudesse ter alguns indicativos para o processo de implementação de políticas públicas no âmbito da diversidade religiosa e educação. Tal proposta de pesquisa insere-se na política de valorização da diversidade, implementada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação e financiada pela Unesco.

Por um cenário da pesquisa

A emergência de organizações civis mais adaptadas à dinâmica modernizadora das regiões Sul e Sudeste do Brasil, nos anos 20, é fator determinante para uma nova relação da militância negra com as dinâmicas educativas. Essa nova postura rompe com o modelo assistencialista de escolarização de crianças e adolescentes que, desde a Abolição da Escravatura, inspirava as concepções das organizações negras, como é o caso do Estado de São Paulo. Para essa ruptura foi fundamental o reconhecimento por parte dos militantes do processo

educativo como um mecanismo de integração e ascensão social a fim de que se empenhassem em reivindicar também um espaço de intervenção sobre os conteúdos escolares no sentido de suprimir todas aquelas imagens que estigmatizassem os negros brasileiros “como herdeiros de um passado bárbaro e primitivo” (GONÇALVES, 1996, p. 63).

Uma revisão das pesquisas no campo da educação e etnia, desenvolvidas por investigadores gaúchos, permite afirmar que a trajetória retomada por Luiz Alberto Gonçalves em nível de Brasil, sobretudo no que se refere às regiões Sudeste, repercute nas ações do movimento negro do Rio Grande do Sul. Embora as populações negras sejam minoritárias no Estado, a sua presença ao lado dos descendentes de imigrantes e das populações indígenas configura um cenário peculiar de multiculturalidade. A isso se soma a própria posição estratégica que passou a ser ocupada pelo Rio Grande do Sul no cenário nacional a partir da constituição do Mercosul, o que recolocou em pauta, na esfera educativa, temas como bilingüismo e, sob uma perspectiva mais abrangente, as chamadas *identidades de fronteira*.

O campo de estudos sobre religiosidade de matriz africana e suas aproximações com o universo educativo, em específico com o Ensino Médio, é praticamente inexistente. Constata-se uma preocupação com os processos formadores de identidade étnica e racial nos estudos. No âmbito da educação, essa preocupação vai além da construção de identidade étnica: inclui também aspectos como revisão do conteúdo dos livros didáticos e discussão sobre reorganização curricular, na qual o eixo mobilizador ganha força na construção de argumentos para a inclusão da história e cultura afro-brasileira como componente curricular obrigatório.

A presença da temática sobre as relações raciais no âmbito acadêmico-científico se deve, em grande parte, à insistência do movimento negro brasileiro em construir espaços para que esse assunto seja contemplado e valorizado. Henrique Cunha Júnior afirma: “Os movimentos negros têm sido muito ativos nas propostas de políticas públicas de ações afirmativas para a formação de pesquisadores negros. Essas propostas só têm recebido a atenção de setores isolados da sociedade e das fundações internacionais” (2003, p. 157-158).

De maneira semelhante à crítica desenvolvida por Cunha Junior à comunidade científica brasileira, podemos questionar se a temática racial deve ser assumida exclusivamente por professores e/ou pesquisadores negros. Em escolas onde não existam docentes negros, essa temática deve ser relegada ao esquecimento? Ou caberia, além desse questionamento, repensar, inclusive, o próprio processo formador de professores e pesquisadores instituído no país?

Regina Pahim Pinto, avaliando esse campo de estudos, afirma:

Os estudos realizados no campo da educação ainda não incorporaram essa problemática de fato, embora não se possa deixar de assinalar um crescente interesse pelo tema e uma crescente produção, principalmente de estudiosos negros, seja no âmbito da academia, seja no âmbito dos movimentos e associações que têm por base a raça/etnia e cujo enfoque, obviamente, prioriza os problemas que afetam o segmento negro no contexto educacional (2000, p. 47).

Dessa forma, entramos em um movimento circular. Precisamos formar bons profissionais da educação, conhecedores da realidade brasileira, e para isso necessitamos de um vasto arsenal de conhecimentos que subsidie tal formação. O desafio em constituir um escopo, capaz de efetivamente permitir o conhecimento sobre a realidade educacional, a partir, principalmente, das pesquisas desenvolvidas até então por órgãos públicos, provém de desconsiderar-se a variável cor. Pinto (2000) também corrobora tal percepção, enfatizando a ausência dos estudos sobre as relações raciais e a formação de professores.

Alguns estudos, com a perspectiva de resgatar e demonstrar as preocupações sobre as relações raciais e educação, permitem formatar um quadro inicial desse campo de estudos e suas exigências. Dentre estes, destaco aqueles desenvolvidos por Regina Pahim Pinto (2002), de uma forma mais abrangente; Fleuri (2003); e o estudo de Silva (2000), de forma mais localizada no Estado do Rio Grande do Sul.

Os estudos de Pinto apontam que as pesquisas sobre formação de professores centram-se em questões como análise dos livros didáticos, identidade, resgate de auto-estima de crianças negras, resgate e valorização da cultura afro-brasileira, etc. No entanto, conforme destaca a própria autora, preocupações com o alunado negro e a diversidade cultural “ainda são praticamente ignoradas” (PINTO, 2002, p. 116). Somadas a essas

questões, entram em cena, ainda, aspectos como o despreparo do professor para trabalhar com alunos das classes populares, a falta de domínio de uma linguagem acessível e de uma sensibilidade para contemplar e/ou incluir nas reflexões realizadas na prática docente as situações de discriminação e preconceitos ocorridas no próprio território escolar.

No que diz respeito ao estudo realizado por Silva (2000), no contexto gaúcho, as pesquisas e produções sobre negro e educação, em um dos estados de maior concentração da população branca do país, seguem a perspectiva apontada por Pinto. As temáticas que ganham visibilidade e interesse dos raros pesquisadores, na grande maioria também negros e militantes do movimento negro, referem-se ao livro didático, à identidade, à literatura, à auto-estima de crianças negras e ao currículo. Segundo Silva, as preocupações dos pesquisadores gaúchos sofrem uma reorientação a partir da segunda metade da década de 90, quando se destacam alguns trabalhos de pesquisa (dissertações de mestrado e teses de doutorado) que ampliam esse espectro ao abordar questões como as relações de poder, a diversidade cultural, as relações de gênero e história e as trajetórias de professoras negras. Mesmo que esses trabalhos apresentem direcionamentos novos no âmbito da pesquisa sobre negros e educação, o processo de formação de professores é praticamente inexplorado nas produções.

Finalmente, o estudo levado a cabo por Fleuri (2003) toma como ponto de partida a análise dos trabalhos apresentados na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), realizada em 2002. São identificados, nessa edição da reunião, cerca de 72 trabalhos que consideram o tema da diferença e da identidade cultural como centro das pesquisas desenvolvidas por educadores no país. Os trabalhos circulam por temas como gênero, cultura indígena, estética negra, música, surdos, grupos étnicos, juventude e ensino médio, entre outros. Não obstante a variedade de temas aportar contribuições à discussão sobre a diferença e a diversidade cultural, preocupações com os processos formadores de educadores continuam recebendo pouca atenção.

A apresentação desse cenário da produção sobre diversidade cultural, questões raciais e educação, ressaltando os estudos ou mesmo, conforme se pôde constatar, a quase ausência de trabalhos sobre os processos formadores

de educadores, permite apresentar as fragilidades para estabelecer o confronto com outros estudos e perceber os possíveis avanços.

Batuque, umbanda e umbanda cruzada. Na esquina, um “despacho” – e a escola?

Feitiçaria, macumba, trabalho, despacho. Esses são alguns dos termos correntes encontrados no cotidiano, tanto por parte de alunos quanto dos educadores, referindo-se às manifestações religiosas de matriz africana encontradas em espaços públicos, especialmente em esquinas (cruzeiros). Quando nos referimos à religiosidade de matriz africana¹ praticadas no Estado do Rio Grande do Sul, estamos considerando, principalmente, três grandes vertentes: a umbanda “branca”, o batuque e a umbanda cruzada ou linha cruzada.²

O batuque ou nação é a “religião negra mais tradicional, antiga e característica do extremo-sul do Brasil” (CORRÊA, 2002, p. 240). Segundo o antropólogo Norton Corrêa, não é raro encontrar, tanto em famílias de classe média quanto de classes mais baixas, pelo menos um membro vinculado a um terreiro de batuque. Esse mesmo pesquisador, a partir de observações no cotidiano da capital gaúcha, alude que Porto Alegre poderia ser considerada como a “capital dos despachos”, tal é o volume de oferendas encontrados em esquinas. Oro (2002) situa a presença de práticas religiosas de matriz africana no Estado a partir de 1833, principalmente nas cidades de Pelotas e Rio Grande. Diversos historiadores apontam que os registros sobre a prática do batuque no Estado, tanto na cidade de Pelotas, onde aparentemente parece ter se originado, quanto na capital Porto Alegre são comuns em notícias dos jornais da época. Geralmente notícias que divulgam a prisão de negros e negras acusados de feitiçaria.

A origem da umbanda no Brasil remonta ao início do século XX e tem como território a cidade do Rio de Janeiro. Um dos expoentes, ao que tudo indica, fundador da umbanda em território brasileiro, é Zélio de Moraes. Entretanto, destaca-se que não há um consenso entre

1 Optou-se por não trabalhar com a noção de ancestralidade nesta pesquisa para dar uma maior ênfase aos processos que permeiam o cotidiano dos estudantes e professores das escolas públicas, procurando desvelar aspectos que possam permitir uma melhor compreensão desse universo.

2 A umbanda cruzada também pode ser encontrada, de forma mais recorrente, no uso popular no estado do Rio Grande do Sul, sob a terminologia de macumba ou quimbanda.

pesquisadores sobre quem realmente são os fundadores.³ No que tange à presença da umbanda no Estado do Rio Grande do Sul, o pesquisador Ari Pedro Oro (2002) aponta a data de 1926, assim como o batuque, também inicialmente originado na cidade de Rio Grande e trazido para Porto Alegre em 1932. Na umbanda são cultuados “caboclos”, “pretos velhos” e “crianças”.

Quanto à linha cruzada ou umbanda cruzada, para Oro (2002), “trata-se de uma expressão religiosa relativamente nova, iniciada, tudo indica, na década de 60. Constitui, porém, a que mais tem crescido neste estado, sendo cultuada hoje em cerca de 80% dos terreiros”. A razão da denominação linha cruzada ou umbanda cruzada refere-se ao fato de que, se no batuque são cultuados orixás e na umbanda caboclos, pretos velhos e crianças, na umbanda cruzada ocorre a reunião dessas entidades, acrescentando-se, ainda, o culto aos exus e suas representações femininas, as pombagiras.

No contexto brasileiro, o estabelecimento de um percentual quantitativo de centros de religiões de matriz africana se apresenta como um grande desafio. O próprio IBGE coloca sob a terminologia de “umbanda” todos os praticantes, vertentes e derivações oriundas das religiões de matriz africana e afro-brasileira. Norton Figueiredo Corrêa (2002) estima que somente no estado do Rio Grande do Sul existem aproximadamente cerca de 80.000 casas de culto, sendo distribuídas em 5% desse total para a umbanda, 15% para centros de batuque e 80% para umbanda cruzada.

Escolarização

No tangente à distribuição do universo populacional no estado, segundo dados do IBGE (2000), a composição é de 5,2% de negros, 7,5% de pardos e 87,3% de brancos. No censo anterior, o percentual da soma de pretos e pardos se aproximava a 18%. Isso significa que houve decréscimo dessa parcela da população no Estado, com base nos índices divulgados.

No que diz respeito ao número de escolas que oferecem o ensino médio na rede pública estadual, dados colhidos do Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Rio Grande do Sul demonstram a existência de 835

³ Estudo histórico sobre as origens da umbanda é apresentado pelo antropólogo e pesquisador do Museu Nacional (UFRJ) Emerson Giumbelli (2002).

estabelecimentos. Desse universo, 65 escolas estão localizadas na cidade de Porto Alegre, sendo que 13 oferecem exclusivamente o ensino médio e 52 oferecem o ensino fundamental e médio.

O número total de alunos matriculados no ensino médio, no ano de 2000, na faixa etária entre 15 e 17 anos, é de 45,3% no total, considerando a rede pública estadual, particular, municipal e federal. Em relação à rede pública estadual, encontramos os seguintes dados referentes às taxas de abandono e reprovação no ano de 2000: 18,2% para abandono e 17,2% para reprovação. O total de alunos aprovados é de 66,3%. Se levarmos em conta o ano de 2002, as taxas de abandono permanecem em torno de 15,9% e de 17,5% para reprovação.

O aspecto cor não é contemplado no conjunto das informações estatísticas apresentadas no PEE. Segundo informações colhidas na página *web* do INEP, a partir de 2005, o censo escolar poderá contar com mais essa informação, uma vez que as fichas de matrículas contemplarão esse quesito. As categorias de cor adotadas pelo Instituto de Pesquisa correspondem às mesmas já adotadas pelo IBGE, ou seja, amarela, branca, parda, preta e indígena.

O ensino religioso compõe o quadro de temas relevantes do PEE, assim como os aspectos da cultura afro-brasileira. Segundo o PEE, o ensino religioso deve contribuir para a “formação espiritual, ética e moral do cidadão rio-grandense” (p.75), e ganha destaque na proposta do governo estadual, com o objetivo de promover e valorizar essa disciplina nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades. Entretanto, o quadro que se apresenta, em relação à formação do professor para atuar nessa área, é extremamente precário. São inexistentes, no Estado do Rio Grande do Sul, licenciaturas que formem profissionais qualificados para o desenvolvimento de um trabalho que corresponda aos objetivos propostos pelo PEE. O que se observa são educadores remanejados e, em grande parte, por “boa vontade” que se disponibilizam a ministrar a disciplina, mesmo que seja para efeito simplesmente de preenchimento de carga horária.

A formação específica para essa área de atuação se limita aos cursos de extensão oferecidos por algumas das instituições de ensino superior da região metropolitana. Muitos desses cursos são voltados diretamente para um tipo específico de credo religioso.

Sobre a realização da coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa foram entrevistados 12 alunos do ensino médio e 5 professores (equipe diretiva). Os critérios orientadores da seleção dos sujeitos da pesquisa foram: a) cor da pele (auto-atribuição); b) estudo em escolas públicas de ensino médio; c) sexo (50% masculino e 50% feminino); d) faixa etária diferenciada; e) religião de matriz africana.

Quanto ao campo empírico, contemplaram-se três escolas públicas de ensino médio, situadas geograficamente em regiões populares e de periferia, sendo pelo menos uma próxima a um terreiro de batuque ou umbanda com significativa presença na vida da comunidade.

No tangente às entrevistas com os estudantes, em relação ao local, abordagem e concretização da entrevista o palco foi o espaço da própria escola, após contatos preliminares, apresentação dos objetivos e acertos com a direção. A faixa etária dos estudantes que participaram da entrevista compreendeu dos 16 aos 26 anos, num total de doze entrevistas realizadas. Dois estudantes possuíam 16 anos; um estudante, 17 anos; cinco estudantes, 18 anos; dois estudantes, 19 anos; um estudante, 23 anos e um estudante, 26 anos. Dos doze entrevistados, quatro são do sexo feminino e oito do sexo masculino. Procuramos, na medida do possível, contemplar alunos brancos, pretos e pardos. Entretanto, a maior adesão se deu por parte de alunos pretos e pardos, ficando assim distribuídos quando interrogados sobre qual a cor de sua pele: três estudantes de cor branca, três de cor morena, cinco de cor preta e um se auto-identificou como mulato.

As entrevistas realizadas com os professores ocorreram nas próprias escolas durante horário de trabalho. Optamos por entrevistar aqueles que mantinham algum cargo de direção, supervisão, orientação, considerando o fato de que esses professores pudessem oferecer uma visão mais abrangente da realidade escolar. Foram entrevistadas cinco educadoras. O fato de serem todas do sexo feminino se deu por mera casualidade.

Na escola, um despacho: feitiçarias e outras macumbas

Percepções dos estudantes no espaço da escola

A escola, por se caracterizar como um espaço de abertura para as vivências, é um lugar extremamente aprazível para se refletir a partir dos depoimentos colhidos junto aos alunos. Só pelo fato de saber que dúvidas, incertezas e curiosidades sobre tantas coisas perfazem o cotidiano de um adolescente nas convivências diárias, tendo em vista a diversidade cultural e as práticas religiosas distintas do catolicismo “oficial” bem aceito na escola, o ambiente escolar configura-se como elemento enriquecedor para realização da análise, que tem por objetivos apontar caminhos e alternativas no trabalho com a educação e juventude nas escolas brasileiras.

O primeiro re(corte) que se faz diz respeito ao fato de o tema Religiões de Matriz Africana já haver sido contemplado em algumas discussões propostas pelos professores, indiferentemente da disciplina. Do conjunto de alunos entrevistados, somente um afirmou não lembrar se o assunto já havia sido objeto de estudo e discussão durante alguma aula. As disciplinas apontadas pelos estudantes são Ensino Religioso e a História. Observamos que aqueles que se autodenominaram de cor preta possuem um elo com a religião (umbanda, batuque e quimbanda) mais direto, ou seja, apresentam uma trajetória de vida em que são lembrados familiares com vínculos ou, então, têm avós, tios e, em alguns casos, inclusive os próprios pais como praticantes de religião. Ainda assim, verificamos que, nesses casos, o vínculo era maior quando se encontravam no período da infância. À medida que crescem, os estudantes tornam-se independentes e distanciam-se das práticas religiosas. Encontra-se uma tendência para a negação dessa trajetória. É como se fossem perdendo o interesse pelo assunto e pelas práticas. No que diz respeito ao tratamento do tema, pelo interior das práticas pedagógicas, o depoimento a seguir ilustra essa questão: “Eu acho que eu tava na sexta, sétima série, daí ela disse que ensino religioso não era só pra passar os fundamentos católicos, assim, era pra passar diversos tipos de religião” (Ariana, 19 anos, 1º ano).

Historicamente, o ensino religioso nas escolas, incluindo as públicas, esteve ligado diretamente aos ensinamentos do catolicismo. Uma espécie de reprodução do processo de evangelização, assumida pelos missionários, no período da colonização brasileira. Por outro lado, a formação histórico-cultural

brasileira se encarregou de, ao longo dos últimos séculos, transformar os cultos de matriz africana em práticas religiosas associadas à “bruxaria”, “feitiçaria”, por parte da igreja católica, e em práticas de “charlatanismo” e “curandeirismo”, por parte da polícia (SILVA, 2005).

Tal movimento de ruptura com a exclusividade histórica que o catolicismo assumiu na prática do ensino religioso pode ser observado nos depoimentos dos alunos quando se referem ao trabalho desenvolvido em sala de aula. O resgate das lembranças das práticas educativas que contemplaram a temática se repete entre uma e outra fala, evidenciando a dimensão da diversidade das confissões religiosas, transformadas em objeto de estudo e reflexão durante as aulas: “Primeiro, a professora que, se não me engano, ela deu algumas religiões assim, umas religiões especificadas, mandou fazer um trabalho, e depois ela pediu a opinião de cada um” (Alessandro, 18 anos, 1º ano).

Embora considerando que a atitude propositiva do professor instigue os alunos ao debate e à curiosidade, parece que só a proposição da temática é pouco eficaz para estimular essa curiosidade. “Eu acho que mais da metade não prestaram atenção”. Seguindo a lógica da diversidade presente nos relatos, os depoimentos continuam reforçando a idéia de uma reflexão voltada para os estudos das práticas religiosas, contemplando também as de matriz africana.

A presença da temática em sala de aula, principalmente nas aulas de ensino religioso, é uma das marcas com as quais se pode trabalhar para refletir o quanto a mesma circula pelo interior da escola. É interessante destacar que os depoimentos movimentam-se com uma certa fluidez despreocupada em relação ao assunto. Aparentemente, parece ser algo sem importância para a vida dos estudantes. Por outro lado, quando questionados sobre o cotidiano na escola, os estudantes relatam situações diversas de como o tema ingressa nos diálogos e na rotina no espaço interno da escola, entre os próprios estudantes. “Aí qualquer coisa é: cuidado que eu vou fazer um despacho para ti” (Gilnei, 23 anos, 2º ano).

Situações de brincadeiras, falsas ameaças, um certo respeito que se mescla com dúvidas, preconceito e desconhecimento. O conteúdo dos depoimentos nos remete a refletir sobre o que é cotidiano e de que ele é constituído. Esse é um campo de investigação que, no âmbito das relações raciais e educação, ainda é pouco explorado. Pelo cotidiano cruzam-se singularidades, composições que se decompõem aos nossos olhos, na verdade configurando uma rede complexa,

onde a riqueza da análise está em desvencilhar justamente os fios que vão se tramando na constituição do que entendemos por cotidiano. Tomando emprestado o que diz a educadora Maria Teresa Esteban, quando analisa a pesquisa científica e afirma o lugar que o cotidiano tem ocupado, “...o cotidiano é o *espaçotempo* do desprezível, do irrelevante, do episódio, do fragmento, do repetitivo, da rotina; assim como as classes populares, constituídas por sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis, marginais” (2003, p. 127).

Esse é o universo que desafia os pesquisadores a realizar a imersão, o mergulho em um contexto em que a complexidade dos fios que o constituem são tramas e amarras conectadas de forma completamente alheia às lógicas pré-estabelecidas. Nas palavras de Esteban, “o cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito errante, em busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas” (*Ibidem*, p. 129).

Pela atenção que recebem as manifestações religiosas através das oferendas deixadas em espaços específicos, e com sentidos também específicos, é que os popularmente conhecidos “despachos” acabam por demarcar os territórios nos grandes centros urbanos. Propositadamente foi realizada a pergunta: “quando você vê um “despacho”⁴ na rua, na esquina, como você compreende essa manifestação e o que ouve sobre isso?” As respostas colhidas nos depoimentos expressam receio, medo, ignorância e, em algumas situações, provocam atitude de respeito, principalmente quando o estudante possui algum conhecimento sobre a prática religiosa. Outro aspecto é o fato de que, quando há familiares próximos envolvidos com a prática religiosa, essa atitude de respeito é mais recorrente: “(...) uma vez quando eu era pequeno me falaram uma coisa de que se tu pisasse em cima tu ia entortar o pé. (...) Até porque quando a gente era criança a gente ia muito na pracinha aqui perto de casa, e eles largam muito bala, para Cosme e Damião” (Tomas, 18 anos, 2º ano).

Ao mesmo tempo em que os estudantes, em sua maioria, parecem desconhecer o real sentido de tais oferendas, é possível perceber conhecimentos aparentemente fragmentados, ou seja, as balas encontradas são destinadas para “Cosme e Damião”. Tal conhecimento herdado da tradição popular ou, então,

⁴ “Despacho” é expressão popular para designar as oferendas às divindades afro-brasileiras realizadas em esquinas, praias, praças, matas e cemitérios.

da convivência no cotidiano, converge para a tessitura de um imaginário. Em outras situações, o território escolar se constitui como um espaço de trocas através das brincadeiras, com a pretensão de que se instituem como “ameaças”: “(...) Eles não falam muito sobre despacho, em brincadeiras eles falam: “(...) eu vou fazer um batuque para ti e vou botar milho, vou botar uma galinha preta ...”(Tomas, 18 anos, 2º ano).

Do conjunto dos doze estudantes entrevistados, todos manifestaram ter ou contato no cotidiano, ou contato com pessoas pertencentes às religiões de matriz africana. “Eu acho que tem um lado da religião da umbanda que é ruim. Tem muita coisa, tem um despacho que as pessoas botam ali que é para iluminar o caminho, abrir”(Alessandro, 18 anos, 1º ano).

Na convivência com práticas religiosas engendra-se um universo do desconhecimento, da falta de informação. O depoimento de um estudante, que se auto-identificou como negro e praticante de umbanda, serve como desabafo e expressão da preocupação de como as manifestações religiosas de matriz africana são compreendidas (ou não compreendidas) por boa parte da população jovem. Sobretudo, expressa a defesa de um formato para as práticas religiosas umbandistas e questiona outras manifestações em relação aos “despachos” realizados. Entretanto, é um depoimento que se diferencia do padrão encontrado junto aos alunos entrevistados. A grande maioria refere-se ao “despacho” como algo que está fora; que, mesmo permeando e fazendo parte do cotidiano, ainda assim, encontra-se distante, é uma prática “dos outros”, ou, então, “eu já ouvi falar que têm pessoas que fazem isso”.

Professores: perscrutando limites, possibilidades e propostas

Segundo as professoras, as comunidades são consideradas “carentes”, periféricas e atendem uma clientela além de seus arredores geográficos:

O ensino fundamental e o ensino médio recebem muita gente aqui da comunidade e é uma comunidade caracterizada como uma comunidade carente. No curso normal então, as nossas alunas, a maioria não são daqui da região, a maioria vem de tudo quanto é canto, vem de Viamão, vem da Restinga, tem alunos que vem dos mais variados lugares, assim, em função do nosso curso profissionalizante (Prof.^a Márcia).

Observamos que, pelo fato de um profissional da educação estar há muito tempo envolvido com uma mesma escola/comunidade, como é o caso de uma

das professoras, o conhecimento do meio é maior, pois a vivência ao longo do tempo permite ao educador uma leitura ampla da realidade que cerca a escola, caso da professora Justina: “É uma comunidade que tem uma baixa escolaridade. Até por isso que nós estamos com a questão da EJA, a educação de jovens e adultos. Tem muita carência, tem muita pobreza, (...) cresceu bastante, com a entrada, por exemplo, do asfalto, (...) a entrada do ônibus”.

A presença de alunos negros no Ensino Médio, segundo avaliação das professoras entrevistadas, é fragmentada, ou seja, “de uma turma de 40 alunos, tu tens uns três ou quatro alunos de cor mais escura”.

Outro aspecto diz respeito à definição de quem é negro. Como identificar alunos negros? Que critérios utilizar? Aqui, novamente nos deparamos com uma barreira ou lacuna que os estudos sobre as relações raciais no Brasil ainda não conseguiram preencher. “A questão da tonalidade de pele é uma coisa infinita, assim tu podes ir de um extremo ao outro” (Prof^a Márcia). D’Adesky, discutindo o conceito de raça e a dificuldade em estabelecer parâmetros para encontrar formas de definir/identificar os grupos que constituem a população brasileira, afirma: “a indeterminação das categorias raciais demonstra que o critério raça permanece indefinido, difícil de atingir e sempre inconstante” (2001, p. 49).

Maggie e Resende (2002, p. 15) ressaltam a complexidade que reveste essa discussão: “Negro, branco, preto, moreno etc. tornam-se atribuições que podem variar de acordo com quem fala, como fala e de que posição fala. As formas de manipular esse sistema de classificação não se dão, entretanto, por acaso”.

Se, por um lado, constata-se a limitação clássica no tratamento do conceito de raça e a necessidade urgente em estabelecer critérios que possam orientar o estabelecimento de políticas públicas direcionadas a essa parcela da população, por outro, observa-se o efeito vigente e atual das teorias raciais pseudocientíficas presentes no cotidiano das práticas educativas e na formulação dos discursos dos educadores. Enquanto esses expressarem a atualidade dessas pseudoteorias científicas sobre as desigualdades humanas, o trabalho de resgate e luta contra a discriminação e o preconceito permanecerá, ainda que válido, parcial.

Quanto ao aspecto religião, as educadoras identificam-se como católicas e, a exemplo dos alunos, também expressam conhecimentos sobre as religiões de

matriz africana advindos do senso comum ou pela convivência. Somente uma das educadoras afirmou não ter contato próximo com práticas religiosas afro-brasileiras. O que se pôde observar durante a entrevista é uma certa curiosidade com relação ao tema, porém sem efetivamente conseguir incorporar na prática pedagógica reflexões a respeito do assunto. Uma das educadoras, de cor negra (auto-identificação), demonstrou uma preocupação maior com a temática e vem desenvolvendo algumas atividades na escola em forma de projetos.

Quando interpeladas a responder se já haviam freqüentado algum terreiro de umbanda ou batuque nenhuma das professoras respondeu afirmativamente. Entretanto, a convivência e a proximidade com as práticas continuam se revelando nos discursos das educadoras. As iniciativas que conseguem contemplar a diversidade religiosa e a própria discussão sobre as práticas de matriz africana nesse universo permanecem, quando contempladas, no plano individual e, em grande medida, a própria educadora, vivencia isso em seu cotidiano, ou pelo fato de ser negra, como é o caso de uma das educadoras entrevistadas, ou ainda, pelo fato de estar há muito tempo trabalhando na mesma comunidade escolar.

Aqui parece estar uma das limitações dos educadores: fazendo sem saber que fazem, agindo e constituindo outros fazeres pedagógicos, sobretudo, a educação como prática social que se constrói cotidianamente. A temática das religiões de matriz africana circunda a convivência cotidiana dos professores e alunos. Se, por um lado, tanto professores quanto estudantes demonstram conviver com expressões de religiosidade de matriz africana, e confirmam pelas entrevistas, a falta de informações sobre o significado real dessas expressões, por outro lado, observa-se que situações como essas são comuns. O trabalho com o ensino religioso no ensino médio sendo um espaço para a reconstrução das contribuições da cultura africana em território brasileiro se manifesta como um lugar desprovido de condições reais e pragmáticas. Aulas de religião são opcionais e oferecidas aos sábados ou, então, no final da tarde, entre o horário das 18 e 19 horas. Um horário em que os estudantes trabalhadores estão, na melhor das hipóteses, retornando do trabalho.

Os professores envolvidos com o ensino religioso, ou possuíam carga horária sobrando, ou demonstravam uma certa “abertura” para com o assunto. Estas parecem ser duas situações que levam os gestores da educação a “indicar” o professor para ministrar a Disciplina. Aparentemente, uma exigência legal a

ser cumprida pela escola ao oferecer a disciplina. “Como o ensino religioso é opcional, ele acontece; na verdade, *ele não acontece* porque o pessoal resolveu não fazer”.

Quanto à Proposta Pedagógica da escola, somente uma permitiu o acesso ao documento. Na segunda escola, as supervisoras afirmaram não conhecer e, na terceira, a diretora informou que a proposta encontrava-se defasada e a meta era desencadear um processo de revisão e elaboração para a construção de uma nova proposta. Na análise do documento de uma das escolas, datado de 2001-2002, o conteúdo disposto envolvia a descrição da escola, os atos legais de fundação, uma breve descrição de dois projetos em andamento (Educação Ambiental e Identidade e Cidadania) e um outro item, que discorria sobre a participação da comunidade; a comunidade entendida como a escolar, ou seja, estudantes e professores.

Tanto a partir do depoimento da direção da escola quanto da educadora percebe-se a existência de um trabalho de esclarecimento junto aos alunos sobre a importância da cultura afro-brasileira. Essa iniciativa está marcada por atividades que envolvem palestras com convidados. A discussão sobre a temática da cultura negra e religiosidade também tem sido pauta de discussão durante as reuniões com o grupo de professores. Tal iniciativa tem efeito no cotidiano da discussão em sala de aula em outras disciplinas, além do Ensino Religioso e História, segundo avaliação da educadora.

Semelhante situação se observa em outra escola. A professora entrevistada, ocupando também o cargo de direção, refere-se à Proposta Pedagógica como algo idealista e acredita que, na prática, as dificuldades do cotidiano remetem a um fazer pela busca de soluções imediatas, relegando a “proposta pedagógica” para um segundo plano.

Considerações Finais

Na escola, um despacho! Possibilidades do diálogo inter-religioso

Nas duas últimas décadas, as pesquisas sobre relações raciais e educação, principalmente na década de 80 até meados dos anos 90, centraram-se em denunciar o preconceito e a discriminação racial vivida tanto por estudantes quanto por professores negros no território escolar. Aliadas a essa perspectiva,

acrescentam-se temáticas que destacam a necessidade do investimento no resgate da auto-estima de crianças negras, a inserção da cultura negra e afro-brasileira no currículo escolar e a exigência por rever as trajetórias de estudantes e professores negros para conseguir concluir sua formação ou exercer sua profissão com sucesso.

O estudo sobre as percepções de estudantes e professores do Ensino Médio sobre as práticas religiosas de matriz africana permitiu elencar e dar visibilidade para alguns aspectos que são aqui destacados.

Ao analisar os depoimentos dos estudantes, um dos aspectos que se sobressai é o fato de que a convivência na mesma família de várias práticas religiosas evidenciam-se em consonância, constituindo uma espécie de continuidade e não de ruptura. Nesse sentido, acredito que despontam condições de análise do fenômeno religioso, tomando por referência a possibilidade da construção do diálogo inter-religioso. Segundo Panikkar, o diálogo “pode aspirar, implicitamente, a certas respostas, porém, *a priori* não pode excluir nenhuma resposta. A toda pergunta deve-se deixar a possibilidade de manifestar-se e de adotar qualquer forma que deseje no interior do mesmo diálogo” (2003, p. 38). Ou ainda, como apregoa o autor: “O diálogo não tem como finalidade a vitória de um sobre o outro; é essencialmente um aspecto da vida humana, da vida como um todo e do mesmo Ser. Digo vida e não torneio do Bem contra o Mal – ou, o que seria pior, dos bons contra os maus” (*Ibidem*, p. 41).

O cotidiano configura-se como um espaço onde se inscrevem as significações e os sentidos, tanto para estudantes quanto para professores das diferentes experiências que moldam as identidades e as práticas rotineiras do fazer pedagógico.

O ensino religioso enquanto “disciplina” demonstra seu esgotamento, uma vez que perdeu sua obrigatoriedade na estrutura curricular. Esse fato se agrava ainda mais se colocado no cenário do ensino médio, em que a grande maioria dos estudantes se inscreve na categoria de trabalhadores formais ou informais. Quando não oficialmente, a inserção no mercado de trabalho implica, muitas vezes, o abandono dos estudos.

Uma das questões centrais dessa pesquisa foi a de “conhecer e sistematizar práticas educativas realizadas em escolas públicas de Ensino Médio na região metropolitana de Porto Alegre, no que diz respeito às manifestações

e percepções da religiosidade de matriz africana, elaboradas por estudantes afrodescendentes no território escolar”. Das três escolas investigadas, somente uma apresentou objetivamente um projeto de trabalho, ainda em construção, porém intencionalmente assumido pela direção da escola. Isso demonstra o quanto ainda é preciso avançar para que se possa subsidiar as iniciativas de educadores que queiram contemplar as questões ligadas à cultura afro-brasileira e aos aspectos da religiosidade de matriz africana em seus fazeres pedagógicos.

A perspectiva da diversidade cultural, da multiculturalidade e da interculturalidade parece oferecer os elementos primeiros para a constituição de um escopo teórico capaz de enfrentar a complexidade das tramas que tecem o cotidiano de estudantes nas escolas públicas de Ensino Médio. A articulação necessária entre vida na escola e vida extra-escolar é um imperativo nos discursos formulados pelos estudantes. Como já afirmamos, um discurso ainda em vias de ser desvelado, mas um discurso que permite anunciar a potencialidade do vivido, como teias que se entrecruzam entre o saber escolar e o saber do cotidiano; o saber da experiência vivida.

Recomendações para a implementação de políticas públicas no âmbito da diversidade religiosa

- 1- Investimento na formação de professores.
- 2- Estabelecimento de uma estratégia para analisar os dados do Censo Escolar 2005, incluindo a informação cor.
- 3- Elaboração de material didático-pedagógico.
- 4- Levantamento de material *já disponível* para ser divulgado e trabalhado junto aos educadores e comunidades escolares.

Existe uma produção sobre as relações raciais e educação que não circula. Permanece “aprisionada” nas bibliotecas dos programas de pós-graduação, servindo, em muitos casos, como retroalimentação de um grupo (acadêmico) restrito. A criação de um *Programa de Publicações*, privilegiando as produções existentes, pode permitir a circulação de informações e a ampliação do debate amparado por informações de caráter objetivo e, quiçá, mais preciso.

- 5- Investimento na pesquisa que contemple o cotidiano das comunidades escolares. Existe um cenário que precisa ser urgentemente explorado e desvelado, permitindo que se conheça de forma mais aprofundada o cotidiano vivido pelo interior das escolas.
- 6- Criação de Comissões ou Comitês nas Secretarias Estaduais de Educação que efetivamente sejam capazes de acompanhar políticas de afirmação e de valorização da cultura afro-brasileira no currículo, de acordo com a Lei nº10.639.
- 7- Criação de programas de Pós-graduação (*lato sensu*) e Cursos de formação, modalidade extensão, em parcerias com universidades que comprovadamente possuam profissionais/pesquisadores qualificados na temática das relações raciais.
- 8- Criação de um programa de bolsas que estimule os professores da rede pública a buscar aperfeiçoamento e qualificação para a implementação da Lei nº10.639.
- 9- Criação de um programa de fomento à pesquisa, específico do Ministério, em caráter emergencial, possibilitando a continuidade das pesquisas no âmbito das relações raciais e educação, contemplando a questão da diversidade religiosa e, particularmente, as expressões religiosas de matriz africana, ainda assim, estimulando a produção do conhecimento e a divulgação junto aos educadores do resultado das pesquisas com vistas a diminuir a falta de informações das contribuições do panteão oriundo da tradição cultural africana (esse último item pode ser contemplado a partir da criação do Programa de Publicações de pesquisas existentes, conforme sugerido no item 4).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORRÊA, Norton F. Mãe Moça da Oxum: cotidiano e sociabilidade no batuque gaúcho. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). *Memória Afro-Brasileira – Caminhos da Alma*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2002.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e*

ações afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003.

D'ADESKY, Jacques. *Racismo e anti-racismos no Brasil*: Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método Métodos Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, maio-agosto, número 23, Anped, 2003.

GIUMBELLI, Emerson. Zélio de Moraes e as origens da Umbanda no Rio de Janeiro. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). *Memória Afro-Brasileira*: Caminhos da Alma. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA, Júnior, Celestino Alves. *Formação do Educador*. São Paulo: Unesp, v. 3, 1996 (Seminário e Debates).

MAGGIE, Yvone; RESENDE, Claudia Barcellos. Raça como retórica. A construção da diferença. In: MAGGIE, Yvone; RESENDE, Claudia Barcellos (orgs.). *Raça como retórica*: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização, 2001.

ORO, Ari Pedro. Religiões Afro-brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 2, 2002.

PANIKKAR, Raimon. *El diálogo indispensable*: paz entre las religiones. Barcelona: Península, 2003.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação de professores. In: OLIVEIRA, Yolanda (org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. *Cadernos PENESB 4*. Niterói: EdUFF, 2002.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes de ensino médio público. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *De preto a afro-descendente* – Trajetos de

pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: Edufscar/Unesco, 2003.

_____. Produção do conhecimento e ações coletivas sobre negro e educação no RS – por uma cartografia das abordagens e das práticas. *In: Anais Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros 2000*. Recife: UFR, 2000, v. 1.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda: Caminhos da devoção brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.



Parte III

**EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL
NAS COMUNIDADES NEGRAS
RURAIS**

APRENDIZADO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: CURRÍCULO INVISÍVEL

Gloria Moura

Reflexões Preliminares

Constatar a diferença de postura dos quilombolas nos anos 1980 e no final de 2003, quando participei das Oficinas de Levantamento Sócio-Econômico-Cultural, foi gratificante. Os moradores das comunidades remanescentes de quilombos que conheci àquela época mostravam surpresa ao demonstrarmos interesse em observar e estudar seus costumes e seu modo de vida. Demonstravam certa perplexidade quanto à nossa disposição de participar de suas festas, conhecer seu cotidiano e conviver com eles. Atualmente verifiquei uma postura mais agressiva nas suas justas reivindicações. Reconhecem a importância de sua cultura e acreditam ser uma das maneiras de serem reconhecidos pela sociedade envolvente. O desconhecimento explícito do texto do Artigo 216 da Constituição de 1988 é relativizado pela prática de valorização de suas manifestações culturais reconhecidas como patrimônio imaterial brasileiro.

Os moradores das comunidades remanescentes dos quilombos reforçam seu conceito de trabalho e acreditam na possibilidade de sobreviver respeitando os valores ancestrais. Contudo, atualmente praticam estratégias de desenvolvimento sustentável na perspectiva de garantia de vida digna, com base no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição que determina o reconhecimento da propriedade definitiva de suas terras. Lutam pela emissão dos títulos definitivos em diferentes instâncias.

Lembro-me muito bem da minha primeira visita ao Quilombo de Santa Rosa dos Pretos em Itapecurumirim, no Maranhão e dos testemunhos de D.Georgina, líder espiritual, e de Seu Benedito, líder civil, sobre a vida na comunidade, da importância e necessidade de modificar a maneira de agir dos moradores, realizando trabalhos em colaboração com órgãos de governo, isto é, manter o “modus vivendi” ancestral, mas contextualizando-o na sociedade envolvente.

Com essa postura os moradores das comunidades exigiram e o governo atendeu à solicitação e, em novembro de 2003, foi assinado decreto que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos, de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O Decreto 4.887/2003 apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade.

Lembro-me da simplicidade com que D. Georgina nos explicava, em 1984, como trabalhavam no “ver, julgar e agir” para decidir a respeito de novas perspectivas de trabalho com a Emater, com o objetivo de plantar arroz, comercializar o produto e poder adquirir bens necessários à existência da comunidade, como por exemplo o sal insusceptível ao escambo. Recordo-me ainda de uma reunião de diretoria da Associação dos Moradores de Santa Rosa: todos tinham voz e as mulheres se expressavam em igualdade de condições com os homens, sem dificuldades de relacionamento e sem preconceito. Começavam as reuniões cantando músicas religiosas, depois listavam os assuntos a serem tratados, todos opinavam, ao final decidiam a maneira de agir concretamente.

Quanto à participação nas comemorações festivas, as tarefas já estavam muito bem definidas e cada um sabia seu lugar e seu momento de agir, sempre sob a batuta de D. Georgina, Mãe de Santo da comunidade. Era com orgulho que ela contava das festas e comemorações, e orientava a preparação da Mesa de São Lázaro, quando crianças e cachorros comem em uma mesa armada no chão comida ritual, ou nos três dias em que dançavam Tambor de Mina: para branco, para negro e para caboclo. E ainda das noites de quinta-feira santa em que todos se reuniam para contar histórias e de uma menina que “inventava” muito e ela dizia que sua cabeça parecia um pássaro.

As lições aprendidas com os moradores das comunidades remanescentes de quilombos são de alta relevância para reafirmação de minha identidade. Na medida em que eles apontavam suas diferenças e suas necessidades de afirmar seu modo de vida, eu me sentia parte desse mundo quilombola que integra o Brasil. O ideal seria que todo cidadão pudesse passar por essa experiência.

Ensinamentos quilombolas

A visão de mundo dos moradores das comunidades é demonstrada através dos símbolos de que se utilizam para afirmar sua identidade: relembrando o passado, recriando a tradição, adaptando-a à realidade. O passado subsidia o presente para construir o futuro.

O significado pedagógico desse tipo de postura pode ser avaliado à luz de análises feitas por Paulo Freire que propugnava a esperança como valor fundamental para o indivíduo, com a crença de que pode ser construída uma comunidade de significados em torno de experiências básicas da vida humana de que todos compartilhem (FREIRE,1970).

Compreender a contribuição das festas dos quilombos contemporâneos como fator formador e re-criador de identidade, analisando-as como veículo de transmissão de valores que possibilitam a afirmação e a expressão da alteridade é uma forma de perceber como se dá a negociação dos termos de inserção das comunidades rurais negras na sociedade inclusiva.

As crianças aprendem porque participam de todas as atividades: nas danças, nos cânticos, na arrumação do ambiente, na seleção das roupas, na preparação do altar, isto é, desde a preparação da festa até o momento de sua finalização. Todo o processo é participativo e as crianças e os jovens querem tomar parte nos rituais porque eles fazem parte da sua vivência e reafirmam a noção de pertencimento àquela comunidade.

Esse veículo de treinamento informal destila um saber que vai sendo transmitido e assimilado pouco a pouco, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança. Nas festas, os valores que a comunidade reputa essenciais e que condensam esse saber são constantemente reafirmados e renegociados constituindo assim um currículo invisível através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário.

Sem uma intenção explícita, este currículo invisível é desenvolvido, dando às crianças o necessário conhecimento de suas origens, refletindo sobre o presente, apontando para as perspectivas futuras.

A importância dos rituais de devoção, o respeito à natureza, o dever de trabalhar, o respeito à família, a beleza da negritude, a busca de um casamento dentro do círculo comunitário, são valores que fazem parte de padrões sociais que marcam as histórias de vida dos atuais moradores bem como dos seus antepassados, e perpassam as letras de músicas cantadas nas festas e as estórias de santos e de bichos, sempre repetidas.

Não se pretende discutir aqui a natureza desses valores transmitidos através das festas, mas a sua importância para significação positiva na contínua reafirmação desses valores. Assim, quando se fala na transmissão de valores que ocorre por meio das festas, não se está pondo em questão o repertório valorativo dessas comunidades, mas antes apontando para um modo de educação não formal, que é utilizada entre os moradores dos quilombos contemporâneos, reafirmando sua identidade étnica.

A compreensão do sentido didático da realização das festas é fundamental para a abordagem educacional, pois sabe-se da importância da formação da identidade no processo de ensino–aprendizagem e se observa que raramente ocorre na escola tradicional. A constatação de que o desenvolvimento do currículo invisível, realizado de uma maneira informal, marca indelevelmente a formação da identidade dos moradores dos quilombos contemporâneos, ensejou a reflexão sobre o aproveitamento dessa experiência na escola formal, levando os alunos a conhecerem sua história e a se reconhecerem em sua formação étnica.

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. Paulo Freire falava de “invasão cultural” como forma de reafirmar na escola a violência simbólica de uma outra cultura: “... a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1975, p.178).

Também Giroux, falando da experiência americana, adverte: “Ignora-se o fato de que os alunos provêm de diferentes contextos e incorporam diferentes experiências, práticas lingüísticas, culturas e talentos” (GIROUX,1986, p. 19).

A experiência das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da sociedade nacional são impostos com pouca referência a outras historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e seu próprio universo de experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo à sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida.

A pedagogia nos anos 70/80 já chamava a atenção dos educadores para a experiência pedagógica que o aluno trazia de sua vivência fora da escola e que não era por essa reconhecida. O saber transmitido pelos pais e avós, pela comunidade onde mora, pela religião adotada pela família, pelas leituras, pela sua origem étnica, é ignorado pelos educadores. O currículo escolar geralmente não leva em consideração a experiência do aluno, e ao impor-se como única forma legítima de saber no interior do processo formal de educação acaba por esconder sob sua aparência de universalidade um outro currículo, que Apple, estudioso da ideologia que atravessa o currículo escolar, chama de currículo oculto: conjunto de “normas e valores que são implícita, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos seus fins ou objetivos” (APPLE,1982, p. 125).

São as cadernetas de frequência, o sinal de entrada e saída que devem ser obedecidos, a disciplina imposta na sala de aula, o sistema de recompensas e castigos, etc., que não são admitidos como parte do currículo, embora toda a experiência escolar dos alunos seja regida pelos verdadeiros rituais que se organizam em torno dessas formas de controle. Deve-se acrescentar os valores antiéticos disseminados na sociedade atual com desrespeito à dignidade do outro.

Em contrapartida, constata-se que nas Comunidades Remanescentes de Quilombos, a transmissão, que se desenvolve sob formas diversas, proporciona

um sentimento de pertencimento, ampliando-se gradualmente à medida que aumenta a experiência do educando. Jovens e crianças reproduzem/recriam, em sua experiência cotidiana, na vida familiar e nas celebrações grupais, esses valores que são passados de geração a geração. É o desenvolvimento do “currículo invisível”: *transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, isto é, dos padrões sócio-culturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social.*

É na cultura da festa que, pela exposição condensada e reiterada desses valores, explicita-se o currículo invisível que essas comunidades constroem para si mesmas e que vai despertando nas crianças e nos jovens a vontade de continuar a manter a identidade que lhes confere sua cultura e, ao mesmo tempo, nela desenvolver novos aspectos.

A escola tem o dever, a partir dos valores especificamente pedagógicos que orientam sua prática, de ampliar e aprofundar no aluno o seu processo de aquisição de conhecimentos. O que se propõe é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com a atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Esse é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada por uma formação pluriétnica e multicultural. Não se está advogando o desprezo da cultura universal, patrimônio comum de toda a humanidade, mas sugerindo seguir o exemplo do que ocorre nas comunidades negras rurais que é levar em conta o contexto cultural onde a escola está inserida, e a partir daí, possibilitar que se amplie o universo da experiência e a visão de mundo dos alunos, para que possam ter acesso à universalização do saber. Como a democracia é, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história.

Em outras palavras, como aponta Benevides, deve-se entender educação como formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de

conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar como para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (BENEVIDES, 1996, p. 3).

Essa educação, profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da identidade nacional, deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando-lhes ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à sua educação formal.

No caso das populações afro-brasileiras, essa é uma tarefa urgente. Em certa ocasião, quando trabalhava para a Secretaria da Cultura do Ministério da Educação, vivi uma experiência significativa numa sala de aula de uma escola municipal de Itabuna, no estado da Bahia: embora ali todos os alunos fossem negros, à pergunta sobre quem era negro naquela sala, ninguém se identificou como tal, evidenciando-se o afastamento existente entre o que cada um é aos olhos dos outros e as representações que tem sobre si mesmo. Isto mostra também como esta forma de identificação – ser negro – não é afirmada positivamente.

Na verdade, o Brasil nos oferece a estranha imagem de um país de identidade inconclusa, já que, ao longo da história de nossa formação, continuamos a nos perguntar a todo o momento sobre quem somos, e assim o brasileiro, por falta de conhecer melhor a sua história, acaba por não ter condições de se identificar consigo mesmo. Na verdade, na escola, é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorpore a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores, ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas. Isso porque – e este é outro aspecto a ser considerado – a história transmitida na escola privilegia apenas o registro escrito, quando se sabe que a história dos grupos indígenas ou das comunidades negras rurais, como também toda e qualquer história local, é

sempre um relato oral, que só pode ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos, através das gerações.

Compreender e respeitar o saber que se condensa nas culturas populares revelaria sua extrema importância, como instrumentos de decifração dos pilares em que se assenta nossa formação. A cultura, enquanto universo simbólico através do qual se atribui significado à experiência de vida, orienta todos os processos de criação do homem.

A escola tem descaso pelo reconhecimento das múltiplas “identidades” e pelas diferentes culturas dos diversos segmentos que historicamente integraram a formação de nosso país. É tarefa indispensável com vista à formação para o exercício da cidadania. Conhecer sua própria história, sua origem étnica e a sua cultura.

Implantar um currículo capaz de responder às especificidades que apontamos e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas que nelas se encerram, exigiria que os futuros professores recebessem uma formação que os capacitasse a lidar com as questões educacionais para além da postura do “professor bancário” de que fala Paulo Freire, capaz tão somente de seguir as instruções contidas nos manuais. Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente às especificidades do contexto em que se conduz o processo de ensino – aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação mais de acordo com a realidade sócio-cultural brasileira. Com a aprovação da Lei nº 10.639/03, que obriga incluir nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio a história da África e dos africanos, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, espera-se que se realizem as expectativas acima referidas.

Para se aproveitar a experiência de transmissão de valores observada no currículo invisível das festas nas comunidades negras rurais para a reformulação do currículo escolar e a renovação do processo de ensino–aprendizagem nas escolas, seria necessário trabalhar em diferentes níveis, que assim ficam registrados como sugestões de intervenção possível para os educadores:

- Mudar a perspectiva ideológica da formulação de currículos – respeitando os valores culturais dos alunos e da comunidade;

- Cultivar uma postura de abertura ao novo, para ser capaz de absorver as mudanças e reconhecer a importância da afirmação da identidade, observando a história do grupo étnico/social envolvido.

Tais considerações estão referidas atualmente no Parecer CNE/CP 003/2004, que traça as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- BENEVIDES, Maria Victoria M. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. Educação para a democracia. In: *Lua Nova*, Cultura e Política, nº 38, São Paulo, 1996
- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: *Cultura Brasileira: Tradição/Contradição*. Rio de Janeiro: Zahar/Funarte, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* *O difícil espelho*. Rio de Janeiro: Iphan/Depron, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 003/2004- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-Racismo na Educação*. Repensando nossa Escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A, 1975.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A, 1974.

FREITAS, Décio. *Brasil inconcluso*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, 1986.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986

_____. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GONÇALVES e SILVA, Beatriz Petronilha; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas*. Brasília: INEP, 2003.

LINHARES, Luiz Fernando. Comunidade Negra Rural: um velho tema, uma nova discussão. Revista *Palmares em Ação*. Ano I, nº. 1, 2002.

MEYER, Marlyse; MONTES, Maria Lucia. *Redescobrimdo o Brasil: A festa na política*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1985.

MOURA, Gloria. *Análise das características sócio-econômicas dos alunos do Programa de Educação Integrada: um estudo de caso no Distrito Federal*. Brasília: Dissertação de mestrado, UnB, 1979.

_____. Ilhas negras num mar mestiço. In: ARAÚJO, Emanuel (org.). *Os herdeiros da noite*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 1994

_____. *Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. (Tese de doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1997.

_____. Uma história do povo Kalunga. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC/SEF, 2001

_____. A educação e as comunidades remanescentes de quilombos. In: *Revista Palmares em Ação*. Ano I, nº 1, 2002.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). *Terra de Quilombos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropológica, 1995.

QUILOMBOS no Brasil. *Revista Palmares*, nº. 5. Brasília: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Cultura, 2000.

SCHWARCZ, Lília M.; REIS, LETÍCIA V. S. (orgs.). *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

SCHWARZ, Roberto. Nacional por subtração. *In: Cultura Brasileira: Tradição/Contradição*. Rio de Janeiro: Zahar/Funarte, 1987.

OS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NA REGIÃO DO TOCANTINS (PA): HISTÓRIA, CULTURA, EDUCAÇÃO E LUTAS POR MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA

Benedita Celeste de Moraes Pinto

Introdução

Os remanescentes dos antigos quilombolas, homens, mulheres e crianças vivem em pequenas povoações negras rurais espalhadas por todas as regiões do Brasil. Estima-se que existam no estado do Pará em torno de 290 povoações quilombolas, localizadas em diversos municípios, tais como Baião, Cametá, Acará, Gurupá, Capitão Poço, Abaetetuba, Ananindeua, Mocajuba, Santa Isabel, Oriximiná e Vizeu. Dessas, aproximadamente 50 localizam-se na região do Tocantins.¹

No Brasil, índios e negros foram submetidos ao trabalho escravo. A escravidão negra durou mais de 300 anos. Durante esse período, milhões de negros foram aprisionados na África e trazidos para o Brasil a fim de trabalhar na lavoura de exportação, nas minas de ouro, na agropecuária e nos serviços domésticos. Na região amazônica a escravidão negra não foi tão intensa, em termos quantitativos, como nas áreas de grandes cultivos de cana-de-açúcar, café ou de extração de minérios. Porém, a escravidão de negros africanos conviveu simultaneamente, nessa região, com a indígena (SALLES, 1988).

No século XIX, a população negra na Amazônia – onde foi se entrelaçando com a indígena nos aspectos econômicos, social e cultural era considerável.

¹ A região do Tocantins ou microrregião de Cametá é composta pelos seguintes municípios paraenses: Abaetetuba, Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. No entanto, para este estudo, a minha pesquisa se desenvolveu em apenas três povoados negros rurais pertencentes aos municípios de Cametá e Baião.

As peças africanas se distribuíam em Belém, capital da Província do Grão-Pará e nas circunvizinhanças, como Moju, Igarapé-Miri, Cametá, Mocajuba e Baião. Salles ressalta que, durante esse século, a lavoura canaveira alargou-se por uma extensa área, estendendo-se em redor do Golfo Marajoara, ocupando algumas áreas da Ilha de Marajó, subindo, também, a calha do Rio Tocantins. Em Cametá, no ano de 1752, existiam 129 proprietários agrícolas, dentro da vila e nos sítios próximos, onde o trabalho era voltado para a lavoura canaveira, cacaueteira e roças de espécies alimentícias (*Ibidem*, p. 123).

Durante o período escravista os negros resistiram contra a escravidão em todo o Brasil. Na opinião de Eduardo Silva e João José Reis, no sistema escravista, a atitude básica de resistência eram as fugas. “Para um produtor definido como ‘cativo’, o abandono do trabalho é um desafio radical, um ataque frontal e deliberado ao direito de propriedade. Quilombos pressupõem fugas, tanto individuais quanto coletivas” (SILVA; REIS, 1989, p. 62). Fugas e aquilombamentos que traziam um grande mal-estar para os fazendeiros, proprietários de escravos de modo geral, e para as autoridades legais da Província do Grão-Pará e vizinhança, que, preocupados com tal situação, tornavam-na pública, quase que diariamente, através de notícias de negros fugidos e seus quilombos (PINTO, 2004, p. 41).

Na Província do Grão-Pará a fuga de negros tornou-se um processo rotineiro e até certo ponto incontrolável. Ganhando maior vitalidade com a propaganda da independência, que acabou exercendo maior atração dos negros pela liberdade (SALLES, 1988, p. 208-209). No itinerário dessas fugas, a região do Baixo Tocantins despertava uma certa sedução, pois aí, principalmente na localidade de Cametá, ventilavam-se algumas movimentações contra o regime de então, que se arrastaram após a adesão do Pará à Independência do Brasil, mesclando-se com os ideais do Movimento Cabano (PINTO, 2004, p. 42-43).

Os quilombos eram núcleos populacionais formados por escravos fugitivos. Nesses locais eles resistiam à escravidão e defendiam a liberdade; homens e mulheres tentavam reconstituir nos quilombos as várias versões de uma vida comum: realizavam festas, plantavam, coletavam, pescavam, caçavam e praticavam transações econômicas possíveis. Tentavam estabelecer nos quilombos espaços políticos, econômicos, sociais e culturais (PINTO, 1999, p. 35).

Nas regiões onde se formaram os redutos de negros fugidos no Brasil, tal qual em outras partes da América, como Jamaica e Suriname, a localização geográfica era um importante fator de garantia de sobrevivência e autonomia. Tal importância estava relacionada à constituição da economia dos quilombos e à sua proteção contra os permanentes ataques das expedições repressoras (GOMES, 1994, p. 11). Dessa forma, a maioria das comunidades de fugitivos, sempre que possível se estabeleciam em regiões não totalmente isoladas das áreas de cultivo, fossem elas de exportação ou não, e dos pequenos centros de comércio e entrepostos mercantis circunvizinhos. Essa proximidade funcionava como estratégia econômica, uma vez que permitia a possibilidade de realização das pequenas trocas mercantis entre quilombolas, escravos e taberneiros locais, práticas comuns em toda a América durante o período escravagista (PINTO, 1999, p. 31).

Tais aspectos reforçam a derrocada das teorias acerca dos quilombos como comunidades isoladas por própria opção de seus habitantes, pois os resistentes do escravismo, além de se preocuparem em proteger e defender seus redutos, também procuravam estabelecer-se em locais que favorecessem possíveis práticas econômicas. Como aconteceu com antigos quilombos da região do Tocantins, onde se pode verificar que o seu possível isolamento se deu mais pela própria estrutura geográfica da região, do que pela opção dos seus habitantes. Nos povoados negros rurais dessa região, a memória mais recorrente ressalta veementemente as ligações de vínculo econômicos praticadas entre quilombolas e marreteiros ou regatões. Na opinião de Flávio dos Santos Gomes:

Esses contatos acabaram por constituir a base de uma lei maior de interesse e relações sociais diversas, de onde os quilombolas souberam tirar proveito fundamental para a manutenção de sua economia. Esta rede complexa de relações sociais teceu-se a partir das ações dos variados agentes históricos envolvidos, tendo assim, lógicas próprias, nas quais entrecruzavam-se interesses, solidariedades, tensões e conflitos (GOMES, 1994).

Na região tocantina, ainda hoje, permanecem os vestígios desses redutos negros e suas histórias estão sendo reconstituídas a partir da evocação da memória e do exercício das lembranças de seus descendentes que vivem nos povoados remanescentes. Pesquisas, nessa região, têm encontrado indícios da formação de vários quilombos. Alguns foram destruídos, outros jamais foram descobertos. Os quilombolas, quando ameaçados tanto pela reescravidão como pela sobrevivência, adentravam matas, rios e igarapés e no interior da floresta reproduziam novos mocambos, como ocorreu, no

Distrito de Juaba no município de Cametá, Mocajuba e Baião (PINTO, 2004, p. 43).

No distrito de Juaba, às margens do Igarapé Itapocu, foi formado, na segunda metade do século XVIII, o quilombo do Mola, um dos mais importantes focos de resistência negra da região do Tocantins, que deu origem a vários pequenos miniquilombos, dos quais destacam-se: Tomásia, Laguinho, Porto Alegre, Porto Seguro, Porto Grande, Itapocu, Bom Fim, Boa Esperança, Puxa Regue, Matias, Mocambo e João Igarapé. No município de Mocajuba formou-se o quilombo de Icatu e Putiri; Umarizal, Bailique Centro, Bailique Beira, Joana Peres, Retiro, Santa Fé e Igarapé Preto, no Município de Baião, originaram-se do antigo quilombo de Paxibal.

Os mais velhos habitantes desses povoados ao revisitarem suas lembranças fazem alusão não só às bravuras dos seus avós “resistentes” ou fugidos da escravidão, mas às dificuldades em se viver a ermo. Do tempo em que a mata e as distâncias funcionavam como as principais paredes de proteção, pois eram nas brechas das matas, que seus ancestrais construíam tapiris (cabanas) cobertos e emparedados com folhas de ubim e sororoca para se abrigarem. Da mesma forma, destacam a necessidade da ramificação dos quilombos maiores, por superpopulação ou escassez de alimentos; e posteriormente, seus principais pontos de encontros, as devoções aos seus santos padroeiros, quando mastros enfeitados com flores, ervas cheirosas e frutos, e os baques nas sapopemas de árvores demarcavam o início dessas festas, que se tornavam animadas com os toques dos tambores rústicos do samba de cacete,² cujos ecos rasgavam mata adentro avisando e convidando os negros para as festanças (PINTO, 1999, p. 93-95).

2 O samba de cacete ou siriá é uma espécie de batucada, muito dançada e cantada nos povoados rurais do Tocantins desde a formação dos antigos redutos de negros fugidos. Recebe o nome de samba de cacete porque seus únicos instrumentos musicais são dois troncos de pau com aproximadamente um metro e meio de comprimento escavados no interior, os tambores, tendo em uma das extremidades um pedaço de couro, e quatro cacetinhos de madeira. No momento do samba os batedores ou caceteiros, em número de quatro, sentam-se em cima dos tambores, um de costas para o outro; aquele que fica do lado que tem couro batuca com as mãos e o que fica da outra extremidade bate com os cacetinhos. Suas músicas, em duas vozes, surgem espontaneamente a partir do cotidiano dos brincantes ou, então, cantam-se as músicas mais tradicionais. Os batedores ou caceteiros cantam as estrofes enquanto os dançarinos e as dançarinas, em tons unissonantes, fazem o coro. A melodia, assim como a dança, começa em ritmo lento e vai evoluindo até tornar-se alucinante. A dança é solta, as mulheres geralmente giram em torno de si mesmas, gestualizando conforme a letra da música, esquivando-se para que os cavalheiros não consigam tocá-las. Esses, por sua vez, gingando ao ritmo da música, tentam, sem sucesso, tocar os pés das damas. O samba de cacete também é conhecido na região do Tocantins como siriá, devido à sua música mais “tradicional” intitular-se “Siriá”. É bastante comum se dançar o samba de cacete descalço e embalado por muita cachaça, “a pinga”, responsável, quanto mais a noite avança rumo à madrugada, pela animação em forma de cantoria, risos e gritos eufóricos na sala. Uma espécie de alucinação coletiva, que faz extravasar dores, tristezas, preocupações, cansaços físico e espiritual.

Nos dias de hoje, seus descendentes, os remanescentes de quilombolas, lutam por melhorias na qualidade do ensino, escolas dignas para os seus filhos, com profissionais, e propostas no âmbito educacional que contemplem a história do povo negro, suas especificidades e diferenças culturais, proporcionando-lhes condições de viver outras realidades, novas descobertas. No viver cotidiano dessas comunidades, modos de vida, experiências, assim como, a identidade dos remanescentes de quilombolas vem sendo vivenciada, aprendida, alimentada e transmitida por meio dos gestuais das danças, nas letras das músicas, nas “fornadas de samba de cacete”, nas festividades dos seus santos padroeiros e nas orações de “encomendação” e agradecimento que são rezadas por ocasião de falecimentos, nascimentos, ou, então, antes e depois do plantio das roças de mandioca. Tem razão Oliveira quando afirma que o calendário dos remanescentes de quilombolas divide-se entre o cultivo da terra e a realização das festas. Essas representam parte significativa dos valores culturais da população, funcionando como pilares de organização dessas comunidades:

A festa é uma prática social que reflete não somente as crenças, mas também a trama de relações cotidianas no quilombo – hierárquicas, familiares, comerciais, afetivas e outras. Como ponto de encontro e espaço de lazer, a festa congrega os membros da comunidade e também um número cada vez maior de visitantes. O acesso de grupos não pertencentes à comunidade, como, por exemplo, membros de organizações não governamentais e políticos, tem transformado a festa também num espaço de reivindicações (OLIVEIRA, 2003, p. 252).

Portanto, práticas, saberes, devoções, crenças, orações e ritos com suas menções simbólicas vão sendo repassadas oralmente pelos mais velhos. E são assimilados por meio de uma educação informal, na qual o agente receptor (jovem, adulto e criança) vive, prepara, recria, repassa e renova através da organização das festas, das curas com rezas e ervas, da forma de viver e trabalhar coletivamente; além de tentar preservar a identidade, que se encontra enraizada no legado cultural dos seus povoados, apontando-lhes rumos para começar construir uma nova vida, com melhores condições, exigindo inclusão social e respeito, tanto no que tange a sabedoria, luta e resistência do povo negro, quanto no que se refere à diversidade e diferenças étnicas e culturais das quais se constituem o povo brasileiro.

Nos dias de hoje, a principal fonte de renda dos habitantes das povoações remanescentes de quilombolas da região do Tocantins é a agricultura de subsistência, através do cultivo das roças de mandioca, cujos derivados, como farinha de mandioca, farinha de tapioca, tapioca e tucupi, são comercializados,

principalmente, nas cidades de Cametá, Baião e Tucuruí. Aí também efetuam-se as compras dos gêneros de primeira necessidade que se consomem cotidianamente, como café, açúcar, feijão, sal, charque, carne de gado salgada, roupas, redes, ferramentas de trabalho e munição para as espingardas ou armadilhas de caças.

As funções executadas nas roças acabam absorvendo como mão-de-obra todos os membros da família. É muito comum ver-se executando os trabalhos das roças desde pessoas mais idosas até crianças a partir dos cinco anos de idade. As mães, quando não têm com quem deixar os filhos menores em casa os levam para a roça. Se ainda forem bebês ficam na rede, que constantemente é amarrada em uma cabana improvisada nas margens do roçado. É sob a vigilância da mãe roceira que as crianças menores dormem na “beira da roça” (PINTO, 1999, p. 134). As maiores, desde cedo, ensaiam os passos dos pais no mundo do trabalho, como disse Virgínia Borges, moradora da povoação de Tomásia: “Brincando de gente grande, vão quebrando as folhas de maniva, amontoando a mandioca arrancada, ou então, quando é tempo de planta, elas carregam algumas hastes, plantam e tudo; vão logo aprendendo desde zinho mesmo”.

Em muitas ocasiões este tipo de aprendizado, aparentemente comum em toda a região Amazônica, assusta e indigna, porque imitando os pais na “brincadeira” da labuta diária, em muitos casos, as crianças chegam a trabalhar mais que os adultos. No caminho das roças ou nas picadas rasgadas na mata para coletar frutos, meninos e meninas, além de experimentarem a “quentura abrasadora do sol de meio dia a pino”, como dizem muitos entrevistados, às vezes carregam ou arrastam pesos maiores até mesmo do que do seu próprio corpo.

Convivendo entre os vários habitantes dos povoados negros rurais do Tocantins, foi possível testemunhar quão é intensa a participação de crianças, a partir de cinco anos de idade, nos trabalhos das roças, na feitura da farinha de mandioca, nas pescarias, nas coletas de frutos. A falta de informação e a baixa qualidade de vida na Região Norte tornam-se agravantes que empurram crianças e adolescentes para o mercado de trabalho. Nos povoados de Mola, Tomásia e Umariza, onde a presente pesquisa se desenvolveu, por ocasião das 50 entrevistas realizadas com os pais, mães ou responsáveis de alunos, quando esses eram inquiridos se aprovavam ou não a lei brasileira que proíbe o trabalho infantil (Artigos 60 a 65 da Constituição Federal do Brasil, que proíbem

expressamente qualquer forma de trabalho abaixo de 14 anos, e acima desta idade, só o permite em caráter de aprendiz), 20% dos entrevistados diziam que “nem sabiam que existia essa lei” e 80% se diziam favoráveis, mas achavam difícil obedecer à lei devido à precária situação financeira de suas famílias.

A jornada de trabalho, nesses povoados, segue as sinalizações da natureza, definindo tempo de roçar, de plantar as roças, de colher, de coletar frutos, de extrair ervas medicinais e madeiras, de caçar e pescar. A correspondência entre as dimensões de tempo para seus habitantes constitui uma sabedoria e o equilíbrio necessário para, conforme dizem, “adomar o rio e a floresta” e permanecerem livres. Evitam, dessa forma, mecanismos que podem não só implicar em outras forças técnicas de domínio da natureza, como também uma maior sujeição ao trabalho que possa ocasionar rupturas de seu modo de vida (ACEVEDO MARIN, 1993, p. 132).

Em suas falas a natureza se transforma na mãe que lhes dava tanto o abrigo quanto os meios de manter a sobrevivência daqueles que nela se refugiavam. Nos dias de hoje, se queixam das mudanças que vem ocorrendo em seus povoados e vizinhanças, principalmente em relação aos recursos naturais. Dizem que no tempo dos seus avós “era mais fácil, havia fartura de alimentação; tirava-se praticamente tudo pra se viver da mata, dos rios e igarapés”.

Os tempos de ontem e de hoje se entrelaçam num vaivém de temporalidades herdadas e vividas. E nesse entrelaçamento o tempo do plantio das roças se funde com tempo santoral, o das festividades dos santos padroeiros. O próprio ato de alimentar-se pode variar entre coletivo e individual, conforme o momento. No dia-a-dia da comunidade, a dona da casa constantemente faz e reparte individualmente a comida entre crianças e adultos. Já nos períodos festivos, conforme dizem, “come tudo junto, até no mesmo prato, porque tem muita comida, não há risco de uma pessoa comer menos do que a outra”. Nesse sentido, individualizar a alimentação, “quando há pouco comida”, significa distribuir igualmente entre todos, estender laços de cuidados, proteção e solidariedade herdadas dos antigos quilombolas.

A fartura de alimentos se dá nos períodos de festejos dos santos padroeiros e durante os trabalhos da roça, fundamentalmente do plantio realizado por meio de convidados ou putiruns. Quando há matança de porcos, fazem feijoada com bucho e mocotó de boi, maniçoba e outras iguarias, além da distribuição de

muita bebida, como a pinga – cachaça. Nas lembranças dos mais velhos, “as festas de antigamente, quando as pessoas comiam e bebiam de graça, “eram mais animadas”. Todo ano tinha um festeiro ou promesheiro responsável em promover a festa do santo padroeiro de cada lugar. Atualmente cada mordomo se responsabiliza por uma noite de festa, e oferece aquilo que a sua condição financeira lhe permite.

Os antigos quilombolas do Tocantins executavam os seus trabalhos em conjunto. Seus descendentes tentaram seguir antigos costumes, tanto nas festas, como no cotidiano do trabalho. Em muitos povoados negros rurais dessa região foram organizadas espécies de companhias, através das quais eram realizados os putiruns ou “cunvidados”. Fazia parte da “companhia” um grupo de pessoas que tinha por finalidade organizar os “cunvidados”, os quais obedeciam a regras com determinadas ritualizações, criações de cada povoação, que se estendiam desde a preparação do terreno onde se fazia o roçado até o plantio (PINTO, 2004, p. 96-97).

Os “cunvidados” ou putiruns simbolizavam a união de várias pessoas como uma única e grande família que indistintamente associava trabalho e lazer. Estes tinham início quando a “companhia” convocava os habitantes para executar uma determinada tarefa do roçado, por exemplo, o plantio, que era mais comum. Marcava-se o dia deste. Na noite anterior ao convidado, acontecia o encontro dos participantes, que “desinibidos” com alguns goles de cachaça promoviam o samba de cacete. Ao amanhecer, após o samba, mulheres e homens carregavam os feixes de maniva “pra beira do roçado”. Como uma grande festa, o espetáculo inicial se dava no momento do plantio, com rezas, trabalho, força, agilidade, competição, músicas, gritos eufóricos, bebida e comida (PINTO, 2004, p. 97).

Atualmente, os tradicionais “cunvidados” ou putiruns foram se transformando conforme a realidade de cada povoado. Na fala de um morador de Umarizal: “as coisas vão se ajustando conforme a realidade, o momento presente”, a condição e disponibilidade de cada pessoa. Contudo, ainda se preserva, em vários povoados negros da região tocantina, a execução de tarefas cotidianas do trabalho coletivo em formas de convidado. Porém, poucos povoados ainda obedecem determinadas regras, demarcando o tempo e a obrigação de se doar comida e bebida para todos. Como diria Baiocchi:

Os grupos sociais nascidos de especificidades históricas de cada formação social estão sempre em formação, transição e desaparecimento, e as relações de trabalho estabelecidas entre os indivíduos também se condicionam ao processo histórico: nascem, articulam-se e desaparecem quando já não são mais necessários (BAIOCCHI, 1983, p. 39).

Nos povoados de Mola, Tomásia (município de Cametá) e Umarizal (município de Baião), onde esta pesquisa foi centrada, inexistem projetos pedagógicos no sistema formal de ensino dos municípios de Baião e Cametá que contemplem as especificidades próprias destas comunidades. A falta de espaço físico e o conteúdo ministrado em sala de aula dão pouca importância às histórias dos antigos quilombolas, suas resistências e as formas de constituição desses povoados. Mínúcias essenciais de transmissão do conhecimento desses grupos – como questão de terra, solidariedade, organização de festas e a preservação cultural – ainda se fazem ausentes do currículo de suas escolas. Conforme defende Oliveira:

Historicamente expropriados de seu saber fazer, os quilombolas em algumas situações escondem ou, pelo menos, dissimulam seu modo de produzir conhecimento, por vergonha, baixa auto-estima, diferença de linguagem, mas também por outros motivos, como preservação de valores e resistência (OLIVEIRA, 2003, p. 253).

Pais, mães ou responsáveis de alunos entrevistados nos povoados da região tocantina reclamaram da escola ou da qualidade do ensino de seus filhos. O ensino ministrado nos seus povoados é considerado por eles como “muito fraco”, as crianças encontram sérias dificuldades de aprendizado; há casos de crianças que entram na 1ª série do ensino fundamental e que chegam a levar até cinco anos para se alfabetizarem. Em muitas ocasiões, os alunos que moram longe da escola, após empreenderem em torno de uma a duas horas de caminhada para chegar na sala de aula, cansados, tornam-se dispersos e não aprendem praticamente nada. O professor, por sua vez, sem a devida formação profissional, ao tentar seguir os planejamentos curriculares, com normas universais e oficiais, organizadas pela secretaria de educação do município, não dispõem de meios coerentes para aguçar a criatividade e despertar o interesse dos alunos. Desta forma, é muito ilustrativa a declaração a seguir, de uma das mães entrevistadas da povoação do Mola:

Acho essa nossa escola fraca mesmo. Nossas crianças não sabem nada da história daqui, da nossa gente. Olhe, até esse nosso samba aí, tem muitos delas que tem vergonha de dançar; não sabem o que significa! A professora devia ensinar; não era? Mas ela tem que seguir só aquelas coisas que o pessoal da educação, lá da cidade

manda. E tem outra coisa pior, pra provar que o ensinamento da escola daqui é fraco: se vai um filho da gente transferido daqui pra cidade, pobre dele, não passa de ano nem empurrado (...).

Não há dúvida de que a proposta do Programa Diversidade na Universidade de criar condições e possibilidades para a inserção da diversidade cultural e da equidade social no cotidiano da escola e da sala de aula – incluída nas estratégias do Ministério da Educação, com a finalidade de elaborar e implantar políticas públicas de acesso da população negra e indígena no sistema educacional – representa um grande avanço no que concerne à participação de negros e índios no sistema educacional formal brasileiro. No entanto, para a grande maioria das comunidades negras rurais de regiões distantes do Brasil, como é o caso da região do Tocantins, no Pará, esse e muitos outros direitos apresentam caminhos ainda pouco trilhados pela sua população.

O artigo 68 das Disposições Transitórias da Constituição Federal diz que o Estado deve emitir os títulos de propriedade definitiva para os descendentes de negros fugidos que ainda vivem nos antigos quilombos. Os artigos 215 e 216 da Constituição garantem proteção às manifestações das culturas populares e o tombamento de todos os documentos e sítios detentores de memórias históricas dos antigos quilombos. Direitos que também são assegurados no Art. 322 da Constituição do Estado do Pará. Porém, o reconhecimento de terras de *quilombo* ainda é um processo muito lento. Apesar de já regulamentado na Constituição de 1988, é praticamente desconhecido pela maioria dos habitantes das comunidades negras rurais, originárias de antigos redutos de negros fugitivos ou “resistentes”, da região do Tocantins, como, por exemplo, Mola, Tomásia, Itapocu, Bom Fim, Matias, Porto Alegre, Laguinho, Boa Esperança, João Igarapé, Porto Seguro e Joana Peres. Dos povoados que já entraram na luta pela conquista desse direito, apenas Igarapé Preto, Retiro, Bailique Centro e Santa Fé (Baião) conquistaram o título definitivo. Na povoação de Umarizal (Baião), além de enfrentar a resistência de madeireiros, que se instalaram dentro da área, previamente, demarcada pelo Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), a ser utilizada por seus habitantes, a associação de remanescentes de quilombolas dessa povoação passou a conviver com o desencontro de opiniões na escolha entre terra coletiva ou terra individual (PINTO, 2004, p. 9).

Tal fato levou essa pesquisadora, juntamente com alguns membros das Associações de Quilombolas de Umarizal e Igarapé Preto, a promover uma

campanha de esclarecimento e conscientização, mediante palestras, cartilhas, textos e peças teatrais, nessas e demais povoações negras rurais da região. Contudo, no decorrer da pesquisa Inclusão, Diversidade e Educação: perfil educacional de povoações remanescentes de quilombolas da região do Tocantins, no Pará (ligada à área 3 – Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – do Programa Diversidade na Universidade do Ministério da Educação e Cultura e da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura/Unesco), e de outras que venho realizando, há algum tempo na região, foi possível perceber que a efervescência dessa questão não pairava só nos desencontros entre terra coletiva e individual, mas também na resistência em relação aos termos *quilombolas*, *quilombo* ou *mocambo*, que para os habitantes mais idosos dessas povoações eram desconhecidos ou soavam com tons pejorativos.

Isso porque na região do Tocantins os mais velhos se referem aos antigos redutos dos seus antepassados como lugar “dos fugidos”, “dos resistentes”, “dos escondidos”; raras vezes se ouve dos velhos as palavras *mocambo* ou *quilombo*.³ A partir de 1995, por ocasião da participação de moradores de povoados da região, fundamentalmente de Umarizal, Igarapé Preto, Baile Centro e Baile Beira, nos Encontros Raízes Negras, somados aos contatos estabelecidos com integrantes de movimentos negros (como o Cedenpa — Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará), o termo quilombo foi apropriado pelos mais jovens como símbolo de identidade e luta pela posse e titulação de suas terras (PINTO, 2004, p. 18).

Se assegurar o direito pelas terras tem sido uma árdua luta empreendida pelos descendentes de quilombolas nesta região, pode-se imaginar o quanto tem sido difícil para os filhos e netos de tais descendentes exercer o direito, garantido na Constituição Brasileira, de freqüentar a escola, ou melhor, de poder contar com uma educação de qualidade, que leve em conta a história dos seus ancestrais, seu modo de vida, suas experiências culturais e formas organizativas.

3 É importante esclarecer que de origem Kimbundo (Sul de Angola), as palavras: *quilombo* e *mocambo* têm significados diferentes: *quilombo* significa lugar de acampamento, de refúgio; também significaria o modo móvel de morar do povo Imbangala. Enquanto, *mocambo* que dizer cumeira, *pau de fileira*. Segundo Kent, o termo quilombo não aparece no vocabulário brasileiro do início do século XVII; “o assentamento de escravos fugidos é conhecido como *mocambo*, uma descrição apropriada já que mukambu em Ambundu significa esconderijo de gente de má nota” (Cf.: KENT, sd, p. 137; ALENCASTRO, 2000, p. 66).

Infelizmente, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham dado destaque para inclusão da temática da *pluralidade cultural* no currículo das escolas brasileiras – destacando a importância da compreensão, disseminação e valorização das diferenças culturais para formação de uma identidade étnica positiva –, especificidades próprias da grande maioria das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombolas, como distância, dificuldade de comunicação, falta de profissional qualificado e ausência de projetos pedagógicos, acabam esfacelando a obrigatoriedade que essas escolas têm de transmitir as histórias de resistência de antigos quilombolas ou “resistentes”, modos de vida, experiências culturais e religiosas, trajetória de lideranças, e a situação atual das comunidades negras rurais.

Desde 1993, época em que iniciei minhas andanças como pesquisadora por alguns povoados negros rurais do Tocantins, passei a testemunhar grande parte das dificuldades que os habitantes dessas povoações enfrentam todos os dias, visto que nenhuma delas possui saneamento básico de qualquer espécie, quando contam com um pequeno posto de saúde, o seu funcionamento é deficitário; suas estradas ou ramais de acesso são má conservadas, os meios de transportes praticamente inexistem. As escolas existentes nesses povoados, assim como o nível de formação do quadro de professores que as compõem, estão aquém das aspirações das populações locais. Com exceção de Umarizal e Joana Peres, que podem ser caracterizados como grandes povoados, comparados a outros da região, o espaço físico destinado à escola nessas comunidades raramente ultrapassa a uma sala de aula, isso quando a escola, que de modo geral funciona pelo sistema multisseriado, não é improvisada em alguma residência particular ou então no barracão de festa e reuniões da povoação, como ocorre, por exemplo, nas povoações de Bom Fim, Laginho e Tomásia (município de Cametá).

Contudo, acredito que tais ilustrações não poderiam ser vistas pelo viés da pobreza, da conformação ou vitimação, mas como razões que instilam luta, engajamento político e força de vontade nos remanescentes de quilombolas na região. Organizados em associações como a Associação de Pequenos Agricultores Rurais, a Associação de Mulheres Produtoras Rurais, a Associação de Trabalhadores Rurais e a Associação de Remanescentes de Quilombolas, e com o apoio e orientação dos poucos pesquisadores que passaram na região, dentre os quais estou incluída há mais de uma década, reivindicam meios que lhes possibilitem melhores condições de saúde, estrutura, produção econômica,

melhorias de sobrevivência, reconhecimento e titulação definitiva de suas terras. E, além disso, escolas dignas para suas crianças, que venham incluir no seu currículo pedagógico a transmissão e valorização da história, da cultural e das experiências cotidianas dos quilombolas.

O currículo adotado nas escolas dessas povoações segue os mesmos padrões estabelecidos pelo sistema formal de ensino. Não considera o modo de vida e as experiências cotidianas dos alunos e demais habitantes das povoações quilombolas. Constitui-se formalmente, como abarcador de uma única forma de saber institucionalizado e universal, segregando ao limbo o currículo informal que se encontra subentendido no dia-a-dia e na constituição histórica das povoações negras rurais, cujo papel é de reafirmar a identidade étnica cultural da sua população.

Até meados de 1999, praticamente em todos os municípios da região do Tocantins/Pará, a especificação *escolas em área quilombola* era totalmente desconhecida. Essas escolas só passaram a fazer parte do quadro estatístico das secretarias de educação, fundamentalmente dos municípios de Cametá e Baião, quando os habitantes das comunidades quilombolas, apoiados por pessoas que não faziam parte das suas comunidades, respaldados nos resultados dos trabalhos de pesquisas que vinham sendo realizados nessas comunidades e nas associações que estavam se organizando, passaram a expor as dificuldades de seus povoados, assim como a necessidade de escolas ou melhores estruturas físicas dessas, identificando-se como povoados remanescentes de quilombolas. Porém, ainda nos dias de hoje, é notório o desconhecimento em relação às comunidades quilombolas ou escolas em área quilombola, por parte da maioria dos funcionários das secretarias dos dois municípios citados.

Insígnia da escola: educação formal e informal nas comunidades quilombolas do Tocantins

Desde o tempo dos antigos quilombolas nessa região, a escola sempre foi vista como elo aglutinador onde seria possível processar conhecimentos e adquirir experiências para se poder penetrar no “*mundo dos brancos*”, “*dos senhores que mandavam e escravizavam*”. Através dos signos da escrita os negros tentavam se firmar numa sociedade, na qual eram explorados e expropriados. A memória recorrente, na maioria dos povoados negros rurais, além de ressaltar formas de solidariedade e cooperação na própria constituição dos refúgios

dos negros “resistentes”, “*os irmãos fugidos*”, como dizem os mais velhos, que na concepção destes formavam uma grande família; também, “desenterra” lembranças do tempo em que o “negro mais ladinho”, aquele que tivesse mais destreza e dominassem um pouquinho que fosse de leitura ou escrita, se encarregava de ensinar seus “*irmão a fazer alguma conta e rabiscar pelo menos o nome*”.

O saber ler e escrever o próprio nome os libertava da alcunha de ignorantes, fornecia-lhes facilidade para manter diálogos com marreteiros ou regatões e taberneiros, com os quais estabeleciam sigilosas transações comerciais. Portanto, saber ler e escrever se enquadrava entre os artifícios com os quais buscavam armas e poder de decisão para intermediar com aqueles que não faziam parte do seu grupo, ou ainda para tomar conhecimento de realidades externas aos seus redutos negros. Significados que ainda estão engendrados nas aspirações dos descendentes de quilombolas da região do Tocantins, os quais entre ausências, protestos e reivindicações, lutam pela valorização e preservação de suas raízes culturais no âmbito da escola formal, e que o estudo obtido através dessa escola lhes proporcione vivenciar realidades, inclusões e descobertas para além de suas comunidades.

A partir daqui, convido a todos a continuar viagem com destino a três povoados da região do Tocantins, marcados pela resistência, liderança e lutas do povo negro. Saindo da cidade de Cametá, acima da vila de Juaba (Distrito de Juaba), localiza-se nas cabeceiras do Igarapé Itapocu, o povoado do Mola. Sua história de origem se constitui na formação de um dos mais importantes focos de resistência negra na região do Tocantins. O quilombo do Mola ou do Itapocu foi formado na segunda metade do século XVIII, constituído por mais de trezentos negros e, sob a liderança de uma mulher, seus habitantes viveram ali por vários anos sem serem “ameaçados” pelas forças legais (PINTO, 2004, p. 45). No período pós-abolição, muitos negros migraram do antigo quilombo, principalmente, para a localidade de Juaba, na ocasião, uma povoação ainda em formação. Ao deixarem o Mola os antigos quilombolas levaram consigo a maioria das práticas culturais, que outrora praticavam no antigo quilombo.

Atualmente, no antigamente superpovoado quilombo do Mola, restaram alguns habitantes que teimam ficar. E as lembranças, que não se apagaram da memória dos mais velhos, que dizem lembrar com saudade as “farras” que ali eram realizadas. Varias práticas culturais dos povoados negros da região tocantina

tiveram raízes plantadas a partir do antigo quilombo do Mola, onde formas de trabalhos se apoiavam no fazer-se alternar o cotidiano dos seus habitantes com crenças, festas religiosas e as invenções de lazer, regadas a cantorias de bangüê,⁴ samba de cacete e muita bebida (PINTO, 2004, p. 48). Festas em homenagens a santos, como Nossa Senhora do Rosário, Virgem Maria, Santíssima Trindade dos Inocentes, dos Adultos e Pecadores, Nossa Senhora de Nazaré, São Tomé e Nossa Senhora da Conceição intercalavam-se, e se fundiam com os toques do tambor do samba de cacete, com as folias e passos cadentes dos promesseiros do Bambaê do Rosário⁵, acrescidos a rituais e rezas ou ladainhas em prol de nascimentos, benzeções, curas e encomendação dos mortos.

A povoação do Mola, assim como os demais povoados que dela se originaram encontra-se em um rápido processo de desagregação. Dentre as causas que originaram tal mudança está a dificuldade que encontram para obterem escola que contemple pelo menos o ensino fundamental completo para crianças e adolescentes, somada à ausência de apoio direcionado ao atendimento a saúde dos habitantes da povoação. O abandono desse povoado se acelerou mais a partir do início dos anos noventa. Em agosto de 1993, quando estive pela primeira vez nesta comunidade, a então professora local, chorando, narrava detalhes do desmoronamento da escolinha da povoação. Na ocasião, sem espaço para ministrar suas aulas, que eram de forma multisseriada, ela acomodava todos os alunos na sala da sua residência. Na ausência de cadeiras, as crianças, ora deitadas, ora sentadas, se espalhavam pelo chão para copiar das ásperas janelas da casa, na oportunidade, o único quadro de giz, as atividades de aula.

4 O bangüê é uma espécie de cantoria acompanhada de dança; formado por um grupo de pessoas, que cantam em duas vozes, improvisando versos musicais. Semelhante ao samba de cacete, possui letras que traduzem algum fato pessoal, popular ou regional; episódios vividos, que musicados passam de uma geração para outra. Os instrumentos mais comuns, que acompanham as melodias do bangüê, são: o rufo ou roufo (tambor), a bandurra, a caixa, o violão, o reco-reco, o bumbo e o pandeiro. É uma dança rápida, saltadinha. Os dançarinos ou casais saem para a roda (sala) a fim de dançar de rosto bem coladinho, enquanto os bustos e quadris têm que se manter afastados.

5 A dança do bambaê do Rosário surgiu no quilombo do Mola quando uma negra fugida levou numa trouxa de roupa uma imagem de Nossa Senhora do Rosário, fato, segundo a oralidade local, que foi visto pelos quilombolas como um milagre, pois acreditavam que a santa teria ido para esse quilombo para “abençoar e proteger seus filhos pretos”. A imagem foi recepcionada com rezas, louvores e compromissos, através dos rituais do bambaê, intercalados por comidas, bebidas, muito samba de cacete e cantorias de Bangüê. Após a abolição da escravidão, migrou juntamente com antigos quilombolas para a Vila de Juaba. Essa dança acontece por ocasião das festividades de Nossa Senhora do Rosário, mês de outubro, nesta vila. Seus membros ou brincantes se autodenominam de promesseiros, que todos os anos, se deslocam da zona rural do distrito de Juaba, para selarem seus compromissos com a “mãe branca”, como chamam a “*Virgem do Rosário*”. Os rituais do Bambaê do Rosário se repetem durante nove noites consecutivas e giram em torno da alvorada, da coroação, do acompanhamento e da descoroação do rei e da rainha.

Os habitantes do Mola, que começaram a perder suas líderes mulheres, no pós-abolição, sem ajuda e os conselhos das “experientes” ou curandeiras, e com sérios problemas para manter os filhos estudando, aceleraram o processo de desagregação desse povoado (PINTO, 2004, p. 51). Atualmente, um grupo de oito famílias, que teima em ficar, está empreendendo uma verdadeira luta para que a povoação do Mola não venha no futuro a só existir na memória dos seus mais velhos habitantes. Na esperança “*de não deixar a povoação morrer*”, como afirmou dona Tereza, uma moradora do lugar, com seus próprios recursos, tentam reconstruir os principais espaços coletivos de sociabilidades da povoação como, barracão de festas e reuniões, e a capela de Nossa Senhora da Conceição (a santa padroeira).

O barracão de festas, ainda em construção, abriga um oratório, improvisado na parede do fundo, onde fica a imagem de Nossa Senhora da Conceição e serve de espaço onde são realizados os festejos em honra a essa santa (que acontecem no final de novembro e início de dezembro), e as rodadas rotineiras de samba de cacete, para celebrar encontros de visitantes de comunidades vizinhas, início ou término dos trabalhos de plantio e limpeza das roças de mandioca. São formas encontradas pelo grupo para fortalecer laços de solidariedades, repassar e reinventar aquilo que ainda se faz presente de antigas tradições culturais dos seus ancestrais, assim como de reafirmar a identidade de descendentes de antigos quilombolas ou “resistentes”, como preferem os mais velhos.

A escola da povoação, que levou uma década funcionando ora improvisada no barracão de festas, ora em forma de rodízio entre uma ou outra residência; após um longo estágio de pressões reivindicatórias da população local, somado ao apoio dos poucos pesquisadores que por ali passaram, escancarando tal realidade diante do poder público do município de Cametá, conseguiu mobilizar alguns políticos locais, que se demonstram sensíveis à causa.

No início de 2003, foi inaugurada, nesta povoação, uma sala de aula, acoplada a um pequeno espaço, onde deveria funcionar um minimposto de saúde – o que ainda não aconteceu. Assim como não funcionam pias e dois banheiros da escola, pois nessa povoação não há energia elétrica e nem água encanada. Um poço artesiano aparelhado com uma bomba manual, cavado nas proximidades da escola, fornece água potável para todos os habitantes da povoação; quando a bomba quebra, todos tiram água para matar a sede e cozinhar do igarapé Itapocu.

A atual professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guiomar Adalberto dos Santos, da Povoação de Mola, “*uma filha do Mola*”, como faz questão de frisar, com formação profissional apenas no 2º grau (curso magistério), além da função de professora de uma turma multisseriada, até o primeiro semestre de 2004, também executava as funções de merendeira e agente de serviços gerais. Trabalhos que segundo ela, atrapalhavam o desenvolvimento das atividades de aula, que desempenhava com os 29 alunos da escolinha desta povoação.

A partir de junho de 2004, quando iniciei a pesquisa Inclusão no Ensino-aprendizagem: alunos de povoações remanescentes de quilombolas na produção do seu próprio material pedagógico, na região do Tocantins/Pará,⁶ passei a intermediar, juntamente com pais, mães e responsáveis de alunos dessa comunidade, a contratação pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá de uma funcionária, agente de serviços gerais, para escola da povoação do Mola; trata-se de uma moradora dessa comunidade que passou a auxiliar a professora na limpeza da escola; e quando há merenda escolar, ela também se encarrega da função de manipuladora de alimentos.

Ressalta-se que a ausência da merenda escolar representa mais uma das várias dificuldades enfrentadas por todos alunos da rede escolar da região em estudo. Porém, para os alunos da zona rural, principalmente para aqueles que moram longe das suas escolas, tal fato pode implicar desde o rareamento na frequência às aulas até o abandono definitivo da escola. Isso porque, em muitos casos, devido às dificuldades financeiras da família, há casos de alunos que freqüentam assiduamente as aulas, porque, conforme afirmou um dos pais entrevistados, “quando existe merenda na escola ele se alimenta, e muitas vezes leva para o irmão ou irmãzinha que ficou em casa.”

Um dado interessante detectado durante a pesquisa foi o caso dos chamados alunos “encostados”, os seja, crianças que não eram matriculadas oficialmente por falta de registro de nascimento, ou então se tratava de crianças que estavam temporariamente na povoação, acompanhando os pais, os quais se mudaram da comunidade, mas retornam vez por outra para trabalhar nas suas roças. Esses

6 Trabalho que venho executando autonomamente nos povoados negros rurais desta região, tendo como objetivo defender a inclusão de alunos quilombolas no processo de ensino-aprendizagem, através da adaptação curricular, conforme suas realidades e cultura, mediante a participação e atuação de alunos e professores na produção e composição de materiais pedagógicos (cartilhas, folhetos e livros) contextualizados conforme a realidade cotidiana e a tradição cultural de seus povoados.

alunos ficam fora da folha de frequência apresentada à Secretaria Municipal de Educação. Mas frequentam a escola como os demais colegas, na situação de “encostados”, sem direito a qualquer tipo de documentação escolar. Tal fato foi percebido nas povoações do Mola, Tomásia e Bom Fim, no município de Cametá. Nessas circunstâncias, no final de 2004, na povoação do Mola, dos 29 alunos, entre a faixa etária de 5 a 17 anos, que frequentavam normalmente a escola, só 24 constavam como aluno regularmente matriculados na relação estatística da secretaria de educação do município. Na povoação de Tomásia, no mesmo período, verificou-se que das 30 crianças, com idade entre 07 a 16 anos, que frequentavam a escola, aproximadamente, 11 delas eram consideradas como “alunos encostados”.

Outro fato que chama a atenção é o alto índice de reprovação, principalmente nas escolas negras rurais do município de Cametá, por exemplo, em 2004:

- Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Guiomar Adalberto dos Santos, da Povoação de Mola, havia 24 alunos inicialmente matriculados, em turma multisseriada de educação infantil até a 4ª série. Somaram-se três alunos que entraram com transferência, um aluno saiu transferido, três abandonaram a escola, 10 alunos foram aprovados 14 foram reprovados.
- Na Escola Municipal de Ensino Fundamental do Povoado de Tomásia, havia 19 alunos matriculados inicialmente. Somaram-se mais dois, que entraram por transferência, seis abandonaram a escola, 10 foram aprovados e cinco foram reprovados.
- Na Escola Municipal de Ensino Fundamental da Povoação de Bom Fim, havia 34 alunos inicialmente matriculados, em turma multisseriada de educação infantil até a 4ª série: um abandonou a escola, 13 alunos foram aprovados, enquanto 20 alunos foram reprovados.

Verifica-se que, além do funcionamento pelo sistema multisseriado, o quadro numérico de tais escolas localizadas no norte do Brasil pode apresentar realidades semelhantes ou diferenciadas. Porém todos os casos dependem de investimentos na área educacional, onde seja possível incluir, tanto questões relacionadas a diversidade e inclusão social, acrescidas a cursos de formação e capacitação de professores, quanto projetos políticos pedagógicos específicos para escolas em áreas quilombolas, assim como, a construção de mais salas de aula ou escolas nessas áreas.

Por outro lado, em alguns povoados negros rurais da região, como foi possível observar nas comunidades de Mola, Tomásia, Bom Fim e Laguinho (município de Cameté), o horário das aulas muda de acordo com o dia-a-dia da comunidade. Assim, durante a época de plantio, quando a maioria das crianças é mais requisitada para ajudar nos trabalhos da roça, a escola constantemente funciona no horário da tarde. Já durante os festejos dos santos padroeiros as aulas acontecem pela manhã. Esse horário, além de deixar tempo livre para pais e alunos participarem do novenário com rezas de ladainhas ou outras celebrações religiosas e diversões próprias desses dias, também facilita a organização e decoração do espaço da festa, que muitas vezes é ocupado pela escola. Aqui fica evidente uma das relações estabelecidas entre os habitantes da comunidade com a escola; a população, em casos específicos, muitas vezes, ignora os horários da escola estabelecidos pela secretária de educação do seu município para fixar, no cotidiano da sala de aula, calendário e horários próprios conforme as necessidades da povoação.

No Mola, assim como nos povoados negros vizinhos, nos dias de aula normais, as crianças acordam cedo, e vão se juntando aos poucos, meninos e meninas, na beira do igarapé, para um demorado e divertido banho coletivo (na água brincam “de pira”, “de esconde-esconde” e imitam o voar de pássaros saltando dos galhos das árvores). Após colocarem “uma roupa melhorzinha”, tomam café com farinha de tapioca, ou então com beju de massa de mandioca. Aquela criança cuja casa não dispõe de café torna-se convidada dos parentes ou amigos. Enquanto, elas se preparam para aula, os colegas que madrugaram, porque moram longe da escola, chegam com fisionomias cansadas, cadernos envoltos em sacos plásticos, e muitas vezes descalços, como grande parte dos colegas da comunidade. Observei, na ocasião, que a condição de andar descalço, não significava não possuir pelo menos uma sandália havaiana, mas se tratava também da preferência da criança; na opinião de algumas delas, uma simples sandália pode representar atraso na caminhada ou embaraço no contato com o chão, como afirmou um aluno da escola do Mola: “sem sandália se caminha mais rápido, pisa firme na terra e o dedo agarra, não tem nada de atrapalho”.

Na sala de aula a professora ou professor com grossos riscos de giz divide um único e pequeno quadro negro, em quantas partes forem necessárias, e ali copia uma a uma as atividades de cada série. Seu principal material pedagógico de apoio consiste em um ou dois livros didáticos conseguidos através da secretaria

de educação do seu município. Nos povoados negros da região do Tocantins é rotineiro conviverem numa sala multisseriada alunos com idades que variam entre cinco a dezesseis anos. E, independente da idade, a maioria deles apresenta sérias dificuldades de aprendizagem, como exemplificou uma das professoras entrevistadas no decorrer desta pesquisa: “Minhas crianças demoram muito para se alfabetizarem, tenho aluno com 14 anos que ainda não arranha nada de leitura e nem de escrita. A gente não tem tempo suficiente pra dar uma melhor atenção pra esse tipo de aluno”.

Não é sem razão que os habitantes das comunidades negras rurais dos povoados em estudo reclamam do baixo nível de ensino das escolas dos seus filhos. Os currículos pedagógicos destas escolas, além de praticamente segregarem suas histórias e tradições culturais, também esbarram em deficiências como má formação de professores, ausência, ou péssimas condições de espaços físicos destinados à escola, que contribuem para o baixo rendimento escolar dos alunos devido à dificuldade de compreensão e aprendizagem.

A povoação de Tomásia, por sua vez, situa-se no distrito de Juaba, Município de Cametá, às margens de um pequeno igarapé, também denominado de Tomásia. No final do século XIX e início do XX existiam nesse lugar em torno de oito casas, que se agregava no núcleo da pequena povoação, e outras três ou quatro que ficavam cerca de mil a dois mil metros distantes do lugar. Entre as décadas de 20 e 40, do século XX, a povoação abrigou em torno de 20 famílias, que totalizavam uma população de 300 habitantes (PINTO, 2004, p. 53). Em 1993, um primeiro levantamento demográfico de pesquisa contabilizou a existência de 105 pessoas (*Ibidem*). No início de 2004, uma nova contagem registrou apenas 75 habitantes.

A estrutura dessa povoação obedece ao formato de um semicírculo; havendo, no centro, o barracão de festa e reuniões, um pequeno botequim – só utilizado por ocasião de festas –, e um único poço artesiano acoplado a uma bomba manual, que fornece água potável para a população local. Margeando o semicírculo encontra-se a escola, ou melhor, apenas uma sala de aula e um minúsculo espaço utilizado como refeitório – construída em alvenaria, coberta com de telhas de barro, preste a desabar; sendo “sustentada” ou devorada por duas grandes casas de cupins.

Na vida cotidiana dos habitantes de Tomásia aglutinam-se celebrações religiosas em honra de Nossa Senhora de Nazaré (imagem que foi transportada do antigo quilombo do Mola, e tornou-se venerada desde a fundação da povoação) e ao

Menino Jesus, protetor dos convidados de planta e da Companhia de Convidado de Tomásia (denominada de “Aucílio de Deus”), e as ritualizações em torno das regras dos “cunvidados”, que são organizados por ocasião dos plantios. Trata-se de uma prática cultural originada do antigo quilombo do Mola, que teria sido reinventada nesta povoação com regras próprias, mas com o mesmo objetivo de partilhar e celebrar as atividades das roças de mandioca entrelaçadas com religiosidade e lazer do grupo de negros que ali se instalou.

Segundo Amorim, na ótica do grupo, o convidado serve para maximizar o tempo de se conseguir plantar uma roça, mas é também uma maneira de reunir, conversar e integrar o grupo na vida social. A prática do convidado é comum para os moradores de Tomásia, constitui-se num aprendizado informal e representa a expressão lúdica de um grupo que não está isolado do universo social, mas que lutou criativamente para manter um perfil de vida, celebrando o trabalho conforme as condições técnicas do grupo:

No Cunvidado, o trabalhador dispõe de ferramentas manuais restritas (enxada para cavar e terçado para corta o caule da maniva), mas a força física é essencial, pois todas as tarefas são desempenhadas com rapidez. Considera-se uma organização familiar de maneira eficiente, visto que as técnicas de trabalho e ferramentas são simples. O estilo festivo que ocorre antes e durante o cunvidado ameniza o cansaço e o trabalhador além de sentir prazer ao ver ‘um estirão’, ou seja, uma roça plantada sente-se como membro do grupo familiar satisfeito pela solidariedade dos convidados na realização de uma tarefa difícil e urgente da roça de maniva (AMORIM, 2000, p. 38-39).

A morte da parteira, curandeira e líder Odete Borges, em 1996, representou a quebra da possível harmonia cotidiana na vida dos habitantes desse povoado, que a partir de então, passaram a abandonar o lugar. Os filhos dessa povoação migram, principalmente, para os bairros periféricos da Cidade de Cametá (como Bairro Novo, Cidade Nova e Nova Cametá), sem qualificação profissional e expectativa alguma de emprego, praticam o trabalho informal (vendem os mais variados gêneros) na feira livre de Cametá. Talvez numa tentativa de manter laços familiares e culturais, a maioria regressa regularmente ao povoado para trabalhar na roça de mandioca e participar de reuniões, festas e rituais religiosos.

A resistência desse grupo, iniciada com as mulheres líderes a partir do antigo quilombo do Mola, ainda continua latente no povoado de Tomásia. Porém, a espécie de orfandade experimentada com a morte das mulheres prestadoras de

socorro nas doenças da sua gente, a ausência de posto de saúde nas proximidades, acrescida da deficiência do ensino na escola da comunidade, estão contribuindo para o seu esvaziamento; seus habitantes saem em busca de melhor condição de vida, capaz de garantir saúde e educação digna aos seus filhos.

A escola da povoação, prestes a desabar, levou o professor do lugar, em comum acordo com os demais habitantes, a partir do mês de outubro de 2004, a ministrar aulas no barracão de festas da povoação. No entanto, esse barracão ainda encontra-se em construção, com chão de terra batida, além de desconfortável, torna-se um ambiente insalubre para as crianças, que durante as aulas convivem no meio da intensa poeira levantada do chão.

De modo geral, pode-se imaginar o quanto tem sido difícil e complexa a vida de alunos das escolas semelhantes a essa (como ocorre como as escolas das povoações de Laguinho e Bom Fim, que também funcionam em espaços improvisados), principalmente daqueles que moram afastados do povoado, como os que vêm das localidades de Bruga, Custa Vê e Porto Grande, com situação análoga aos alunos de localidades vizinhas, após caminharem por mais de duas horas, descalços, atravessando várzeas e igarapés, correndo riscos de serem picados por cobras e demais animais peçonhentos, para chegar à escola, onde encaram o desconforto desse tipo de sala de aula.

Neste povoado, pelas informações obtidas durante o desenvolvimento da pesquisa, nenhuma criança está incluída em qualquer plano social do governo federal, como bolsa-alimentação ou bolsa-escola. O professor da escola de Tomásia, cuja formação profissional é de 2ª grau (curso magistério), ao ser inquirido sobre as razões de tal ausência, alegou que a comunidade perdeu a inscrição desses benefícios porque a maioria dos pais ou responsáveis dos alunos não possuía a documentação necessária requerida para o preenchimento dos formulários cadastrais de tais planos de assistência.

Por sua vez, os coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação do Município de Cametá diziam, na ocasião, que o referido professor mostrava-se arredo, não participava de cursos ou encontros pedagógicos realizados na sede do município. Por esse motivo, já houve ocasião em que a escola da povoação de Tomásia “perdeu quota de merenda escolar por falta de interesse do professor em fazer a devida procuração” na Secretaria de Educação do município.

Nas entrelinhas dessa justificativa extravasa, de certa forma, uma espécie de preconceito com relação a um professor descendente de uma comunidade negra, que por não se enquadrar nas normas estipuladas pelos coordenadores pedagógicos do município, ou não ver importância nos cursos oficiais de planejamento escolar, era considerado como arredo, ou seja, alguém que não se submetia a regras, portanto, na visão dos coordenadores pedagógicos entrevistados em Cametá, o único responsável pelas ausências e dificuldades pelas quais a escola do seu povoado atravessa.

Atualmente, a população de Tomásia, além de reivindicar na prefeitura municipal de Cametá a reconstrução da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Povoado de Tomásia, também luta por melhorias na qualidade do ensino para suas crianças. Analogamente aos demais povoados negros rurais da região do Tocantins, os habitantes dessa comunidade alegam que o ensino ministrado na escola da localidade não está ajudando suas crianças. Além de as crianças apresentarem muitas dificuldades para se alfabetizar, apenas algumas delas conseguem cursar a 3ª ou 4ª série do ensino fundamental, lendo e escrevendo com deficiência.

A escola existente na povoação não consegue transmitir o conhecimento básico instituído pela educação formal, conforme a população reclama, exige e tem direito. Contudo, na vivência dos habitantes desta comunidade, práticas culturais, saberes e experiências cotidianas vão se amoldando à realidade dos mais novos, “pra não deixar isso tudo se apagar”, como disse dona Marcionila Borges, 75 anos, antiga moradora da povoação de Tomásia: “Das histórias dos mais velhos, o sacrifício que eles passaram, a alegria, as festas que eles faziam, a gente cava na memória as lembranças. E pra não deixar isso tudo se apagar a gente faz todo esforço pra passar pros mais novos” (Marcionila Borges, 75 anos).

Os mais jovens são enredados no circuito da memória, cumprindo-se a obrigação de não deixar apagar traços de outras histórias, de outros tempos, as quais precisam ser ensinadas e aprendidas informalmente nas várias atividades e experiências rotineiras da comunidade. Tanto as histórias dos seus ancestrais são lembradas e repassadas tradicionalmente para as gerações futuras, quanto a identidade dos herdeiros dos antigos quilombolas vem sendo fortalecida através das lembranças e permanência entre os mais velhos.

Povoado de Umarizal situa-se no município de Baião, à margem esquerda do Rio Tocantins. Com uma população de 985 pessoas, é sede do distrito homônimo, cuja criação distrital, se deu em 23 de abril de 1993, por meio da aprovação do Projeto de Lei nº 001/93. Segundo a memória local, essa povoação tem sua origem demarcada a partir da desagregação do antigo quilombo de Paxibal. Por volta de 1870, um grupo de escravos em fuga, com uma canoa roubada, desceu a partir da localidade de Mocajuba, margem direita do Rio Tocantins, constituindo um pequeno reduto negro na outra margem do rio. Entre os negros fundadores são citados os nomes de Manoel Rosa, Antonio Pinto, Virgilina, Feliciano Jósimo, Maximiana, Clementina e principalmente Sinfrônio Olímpio, um escravo que havia sido libertado, por ter participado como soldado da Guerra do Paraguai em fins de 1860. Nas matas da região, o povoado foi crescendo tanto pela fuga dos negros alcovitados por Sinfrônio, quanto pelos libertos que chegaram depois da abolição. A partir desse quilombo, vários miniquilombos se constituíram nas proximidades, dentre os quais destacam-se Igarapé Preto, Bailique e Santa Fé (PINTO, 2004, p. 78).

Por volta de 1920, teve início a saga da grande família de Paxibal contra os índios ou “cabocos”. Os constantes ataques de índios, principalmente dos Assurini e Parakanã, deixaram em alerta os habitantes desta povoação, constantemente sobressaltados com as contínuas ofensivas desses índios nas localidades vizinhas (*Ibidem*, p. 81). O antigo quilombo foi abandonado definitivamente por volta de 1930 e 1940, quando os ataques indígenas ocasionaram várias mortes em localidades vizinhas, como Joana Peres e Paritá, forçando seus habitantes a se estabelecerem nas terras que hoje pertencem a Umarizal. Na década de 50, os “ataques dos cabocos” eram tristes lembranças, bem vivas na memória dos seus ex-habitantes, como de Dico Vilhena, que diz recordar desse episódio como “um triste sobressalto, onde morreram muitas pessoas” (*Ibidem*, p. 83).

Da antiga povoação de Paxibal, os mais velhos dizem ainda lembrar dos festejos da padroeira, Nossa Senhora do Rosário, além de outros santos, como Nossa Senhora da Conceição, São Benedito, São Tomé e São Luiz. Após a mudança para Umarizal esses santos deixaram de ser festejados, sendo substituídos pela Santíssima Trindade dos Inocentes, padroeira de Umarizal, e Santo Agostinho, padroeiro dos lavradores, cuja festa acontece no mês de julho. As festividades “da Trindade” acontecem no mês de setembro, com cultuação do mastro enfeitado com flores e plantas de cheiro. Durante o cício, mulheres, homens e crianças rezam, cantam e dançam em volta do mastro,

que percorre a povoação, juntamente com o andor da imagem da santa (ou Coroa da Santíssima Trindade). No final do círio, o mastro é plantado em frente à capela do povoado e nele penduram bebidas, flores, frutas; no topo fica a bandeira da “Trindade”. No último dia de festa, com músicas, “fornada de samba de cacete” e muita bebida, o mastro é arrancado por uma comissão organizadora da festa ou então espontaneamente por alguém que deseje ser o festeiro do ano seguinte (*Ibidem*, p. 110).

Na memória dos mais velhos habitantes de Umarizal também fluem lembranças de outros tempos, quando o dia da derrubada do mastro da Santíssima Trindade dos Inocentes era chamado de “o dia do pelourinho”. Na ocasião, usando machado, as pessoas presentes golpeavam, uma de cada vez, o mastro até derrubá-lo. A última pessoa que machadasse o mastro ocasionando a queda do mesmo seria o festeiro ou a festeira do ano vindouro. A derrubada do mastro antes de ser um momento religioso e profano simbolizava uma das atividades mais difíceis no processo da feitura do roçado, a derribada dos paus, a limpeza do terreno. Por outro lado, sabe-se que o pelourinho era um tronco onde os negros sofriam castigos e torturas diversas. Dessa forma, o mastro poderia simbolizar aqui um elo de passagem, o fim do castigo, da tortura; a passagem da dor, do sofrimento para a alegria, para a renovação do sentido da vida, um momento que tenderia a ser perpetuado como festa em povoados oriundos de negros quilombolas na região do Tocantins (*Ibidem*, p. 111).

Nesse povoado só há fornecimento de energia elétrica entre as dezoito e vinte e uma horas; fora desse horário, só existe energia em algumas casas, cujos proprietários possuem um pequeno motor gerador. A maior parte dos moradores tem suas casas iluminadas pelas antigas lamparinas a querosene ou “óleo queimado”. Água potável, só é possível tê-la nas torneiras das casas apenas três vezes por semana, obrigando a população a armazenar água em recipientes variados.

A agricultura de subsistência, com a cultura da mandioca, do milho e do arroz, é a principal fonte de sobrevivência da população local. Da produção, após tirarem uma parte para consumo familiar, o excedente é vendido para os marreteiros que vão até a povoação, ou então nas Cidades de Baião, de Cametá, Tucuruí, e até mesmo em Belém do Pará. A pesca artesanal é outra atividade muito usual nesse povoado; a sua localização às margens do Rio Tocantins facilita essa prática a ambos os sexos e à gente de todas as idades. Mas apenas

um grupo de três ou quatro pessoas faz da pesca sua ocupação principal, que, além de garantir peixes para o consumo da família, permite vender o excedente na própria povoação (*Ibidem*, p. 87).

Na povoação de Umarizal um pequeno posto de saúde serve tanto à população local quanto às de localidades vizinhas. O atendimento básico desse posto, quando se pode contar com a presença de um médico ou de agentes auxiliares de enfermagem, gira em torno de 350 a 400 pessoas por mês, as quais utilizam os serviços, como pequenas suturas, curativos, alguns exames do pré-natal, prevenção e tratamento de verminoses. Grande parte das mulheres da povoação ainda tem seus filhos em casa com auxílio das “parteiras curiosas”, que não possuem nenhum tipo de ligação com os trabalhos da enfermeira e agentes de saúde responsáveis pelo posto de saúde, de onde as parteiras recebem apenas algodão, álcool, esparadrapo, mercúrio, pinça, gases e outros materiais básicos de primeiros socorros.

Referente ao setor educacional, há no povoado de Umarizal, distribuídos em pontos distintos, uma escola maior, com cinco salas de aula, e mais dois pequenos prédios (sendo um com duas salas e outro com apenas uma sala de aula), utilizados como anexo da escola maior, que juntos totalizam oito salas de aula; as quais servem tanta a cliente dessa população quanto de localidades vizinhas. Nessas escolas leciona-se da educação infantil à oitava série do ensino fundamental.

Desde o ano 2000 existe nessa povoação o segundo grau pelo sistema modular de ensino. Porém, desde sua implantação o referido curso passa por sérias dificuldades com ausência de espaços físicos, tanto para o funcionamento das aulas, como para a moradia dos professores, que se dirigem temporariamente à povoação, exclusivamente, para ministrarem as disciplinas curriculares do curso. Aqueles jovens que almejam uma melhor qualificação profissional na área de ensino são obrigados a se deslocarem para as cidades de Cametá, Tucuruí e Belém.

Contudo, ressalta-se que o analfabetismo nessa povoação é mais elevado entre as pessoas idosas, com idade entre 65 a 100 anos, das quais 50% são analfabetas “de escrita e leitura”. Entre os jovens, adolescentes e crianças estima-se uma faixa de 3% apenas de analfabetismo. Dados positivos, quando comparados aos de outros povoados negros rurais da região do Tocantins, como,

por exemplo, Lagunho e Boa Esperança (no município de Cametá), onde o analfabetismo é um grande problema, já que praticamente 80% das pessoas, na sua maioria crianças e adolescentes, não sabem ler ou escrever.

Na escola maior de Umarizal estudam os alunos de 2^a a 8^a séries do ensino fundamental; os dois prédios anexos, localizados em pontos distintos, durante o dia, são destinados aos alunos de educação infantil e da 1^a série do ensino fundamental; à noite atendem os alunos de educação de jovens e adultos. Atualmente as aulas noturnas, tanto do EJA, quanto do 2^o grau modular, passam por sérios entraves em razão de a placa de energia solar da escola se encontrar danificada, e ocorrerem constantes apagões na povoação, que dispõe de um único e velho motor a óleo para gerar energia elétrica, em algumas horas do dia, a todos os habitantes da comunidade.

Do total de 643 alunos inicialmente matriculados na Escola de Ensino Fundamental de Umarizal, em 2004, 55 alunos eram da educação infantil; 232 alunos eram da 1^a a 4^a séries; 149 alunos eram de 5^a a 8^a séries; 78 alunos eram da 1^a a 4^a etapas da educação de jovens e adultos; 129 alunos eram de 1^a a 4^a séries do segundo grau (sistema modular de ensino).

Nessa escola, alunos, professores, pais ou responsáveis reclamam da ausência de espaço para biblioteca e auditório que se destine a encontros, reuniões e festinhas próprias do ambiente escolar. Outro problema enfrentado por alunos e professores é a falta de espaço destinado à Educação Física; para executar as atividades dessa disciplina os alunos são obrigados a caminhar mais de mil metros com destino ao campo de futebol da povoação, ou então fazem uma verdadeira torcida para que a “maré baixa do rio Tocantins” coincida com os horários destinados às aulas de educação física, pois, caso isso ocorra, alunos e professores fazem da praia a quadra de esporte da escola.

Aqueles alunos que vêm de localidades distantes de Umarizal, como de ilhas e povoações vizinhas (dentre as quais destacam-se Bacuri, Marariá, Baixinha, Combucão, São Bernardo, Bailique Centro, Florestão e Igarapé Preto) não são atendidos por nenhum tipo de transporte escolar. Esses alunos chegam à escola em pequenos canoas (chamadas na região de cascos), bicicletas e a pé. Nessas condições, dependendo do horário das aulas, observaram-se casos de alunos que para fugir das “tempestades de fim de tarde” e evitar picadas de animais peçonhentos são levados a pernoitar longe de casa.

Dos 27 professores que lecionam nas escolas da povoação, 17 têm como formação só o 2º grau, 10 possuem um curso adicional. Ressalta-se que a maioria desses profissionais exerce a função de profissional da educação por contratos temporários. Por questões ou indicações políticas, esses contratos tanto podem se extinguir em curto prazo, como podem prolongar-se, conforme a ideologia política que a pessoa defenda ou se lhe amolde. Durante a pesquisa constatou-se que apenas cinco professores, todos da povoação de Umarizal, foram admitidos por via de concurso público.

Pelo fato de a povoação de Umarizal possuir uma Associação de Remanescentes de Quilombolas, que desde de 1999 reivindica o título definitivo de suas terras, e de ter sido tema de pesquisas que resultaram em uma monografia (*Descrição etnográfica da povoação de Umarizal: um resgate historiográfico*, 1995, de Aurivane Néri), uma dissertação de mestrado (*Nas Veredas da Sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos de antigos quilombolas*, 1999, de B. Celeste de M. Pinto), alguns artigos e relatórios registrando dados históricos e culturais dos seus primeiros habitantes, alguns professores da escola de Umarizal sentem-se incentivados a inserir no seu planejamentos de aulas e nas atividades de sala de aula assuntos voltados ao cotidiano dessa comunidade.

Por outro lado, contados estabelecidos entre lideranças do povoado de Umarizal com alguns pesquisadores ligados ao Programa Raízes, do Governo do Estado do Pará (um instrumento de política pública do Estado do Pará criado em maio de 2000, para promover o reconhecimento e a proteção dos direitos das comunidades quilombolas e dos povos indígenas), contribuiu para o fortalecimento do samba de cacete, uma tradição cultural que já estava esmaecendo com a morte dos mais velhos, através da criação da Associação do Samba de Cacete de Umarizal, e também serviu de inspiração para a criação de dois grupos mistos de capoeira: um só de crianças, outro de jovens e adolescentes.

O desenvolvimento da pesquisa Inclusão, Diversidade e Educação: perfil educacional de povoações remanescentes de quilombolas da região do Tocantins, incluída na área 3 – Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais – do Programa Diversidade na Universidade (MEC/Unesco), juntamente com as atividades da pesquisa “Inclusão no ensino – aprendizagem: alunos de povoações remanescentes de quilombolas na produção do seu

próprio material pedagógico, na região do Tocantins/Pará” (trabalho que estou realizado autonomamente nos povoados negros rurais do Tocantins), somado ao apoio recebido do vice-prefeito do município de Baião, que é natural de Umarizal, facilitou negociações e serviu de suporte argumentativo para que coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação do Município de Baião, por ocasião dos cursos de planejamento pedagógico de 2005, mostrassem-se sensíveis às díspares realidades das escolas desse município. A partir daí, em março de 2005, além do consentimento e aprovação, disponibilizaram-se a orientar os professores locais na execução dos cursos de planejamento escolar que aconteceram no povoado de Umarizal, e dessa povoação foram expandidos às povoações de Igarapé Preto, Bailique Beira e Bailique Centro.

Tal fato alegria a afirmar que a escola aqui está tendendo a caminhar rumo à valorização das experiências e tradições culturais dessa comunidade negra rural, portanto, reforçando e ressignificando costumes, saberes, crenças, rituais de curas e devoção, formas diversificadas de trabalho e diversão. Não posso negar que esse caminho é logo, mas o que importa é que ele está começando, e, quem sabe, um dia desses, o *currículo invisível*, relevante instrumento de formação da identidade dos remanescentes de quilombolas (Termo de Referência – Área: Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais, 2004, p. 4) possa fazer parte e enriquecer as reflexões pedagógicas da escola formal. Sem, no entanto, esquecer-se que:

...a educação é expressão do social e da cultura que caracteriza todos os seres humanos e, por ser histórica, transforma-se ao longo do tempo. Nessa perspectiva, processo educacional – que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar –, produção cultural e ‘natureza’ social são experiências coincidentes. Além disso, essa educação possui duas dimensões não excludentes: uma universal (generalizada) e outra singular (diferenciada). Assim, outras experiências em curso devem ser conhecidas, que não se circunscrevem ao espaço escolar (VALENTE, 2003, p. 63).

Enquanto as histórias e as tradições culturais e formas organizativas de trabalho e lazer dos avós e bisavós quilombolas, na região do Tocantins, estão sendo reconstituídas a partir da evocação da memória oral e do currículo informal aparentemente oculto nas experiências cotidianas dessa comunidade, os descendentes dos antigos quilombolas do Paxibal – os habitantes de Umarizal – por meio de uma Associação de Quilombolas estão reivindicando, junto ao Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e pelo Iterpa (Instituto de Terras do Pará), o título definitivo de suas terras. Mas nessa luta

o maior empecilho está sendo a resistência de madeireiros que se instalaram dentro da área previamente demarcada como propriedade definitiva dos habitantes dessa povoação.

Do perfil educacional ao direito à inclusão: sugestões para políticas públicas

De modo geral, a maioria das povoações negras rurais da região do Tocantins, por ficarem afastadas do centro urbano, possuem escolas multisseriadas precárias, conhecidas como escolas isoladas, só atendendo até a 4ª série do ensino fundamental; não estendendo progressivamente o ensino. A alegação de que são comunidades não viáveis financeiramente se justifica pelo fato de que os alunos que concluem a 4ª série, originários de turmas multisseriadas, não somam número suficiente para a formação de turmas subseqüentes na localidade, e também pela ausência de profissionais capacitados no lugar, que se dediquem a lecionar para classes mais adiantadas – e com o agravante de que com a falta regular de transporte escolar, crianças, adolescentes e jovens deixam de freqüentar a escola muito cedo.

Diante dessa problemática, defende-se a viabilidade de investimentos financeiros aplicáveis às realidades de alunos quilombolas e suas respectivas escolas, de modo a proporcionar a esses cidadãos brasileiros, de locais isolados e sem fácil acesso à escola, a permanência e continuação dos estudos.

O desenvolvimento dessa pesquisa, acrescido de minha própria experiência de vida – por ser filha de pequenos agricultores de um lugarejo isolado da Amazônia e ter lidado cotidianamente com distâncias, ausências, dificuldades e muita fome no caminho rumo à escola – delegam-me a obrigação, a responsabilidade e o engajamento político para apontar sugestões que possam contribuir para a elaboração de políticas públicas destinadas às comunidades negras rurais.

Nessa condição, considero ser de suma importância que tradições históricas e culturais, resistências, saberes, experiências, formas de trabalho e modos de sobrevivência das mais de mil comunidades remanescentes de quilombolas existentes em todo o território nacional, ultrapassem as fronteiras destas comunidades, fazendo parte de fato do currículo da escola formal em todo o Brasil, com a finalidade de ser repassado entre os alunos não só como

conhecimento da história do povo negro e das comunidades quilombolas atuais, mas também para funcionar como um “meio de compreensão e afirmação de nossa identidade multi-étnica e pluricultural” (Termo de Referência – Área 3: Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais, 2004, p. 1). Contudo, para que tal aspiração torne-se realidade concreta faz-se necessário atinar para:

- Construção de escolas dignas ou ampliação de salas de aulas com espaços destinados à biblioteca e quadra de esportes nas comunidades negras rurais.
- Promoção de cursos de formação e capacitação de professores das escolas localizadas em áreas quilombolas.
- Elaboração de projetos políticos-pedagógicos voltados à valorização das experiências e tradições culturais dos descendentes de quilombolas, tendo como foco o incentivo da preservação de suas raízes culturais, oferecendo-lhes condição de viver outras realidades, novas descobertas. Portanto, sem a idealização de um mundo quilombola à parte.
- Elaboração de currículos específicos para escolas em áreas quilombolas, que incluam história, formas de resistências, experiências culturais e atividades cotidianas de antigos quilombolas, assim como questões e situação atual dos seus descendentes e povoações.
- Incentivo à elaboração e publicação de materiais pedagógicos que retratem tanto a historicidade de antigos quilombolas e seus descendentes, quanto seus modos de vida, experiências culturais e formas organizativas.
- Oficinas destinadas a promover espaços de conscientização e construção da identidade do povo negro a partir de atributos culturais herdados e vividos.
- Programas de rádios para divulgar questões raciais dentro da escola.
- Implantação de projetos que se destinem à promoção da auto-estima e à conscientização da negritude em escolas localizadas em áreas quilombolas.
- Atendimento regular de transporte escolar ou casas de pouso a alunos quilombolas que morem distante da escola, proporcionando-lhes oportunidades de permanência na escola e acesso ao ensino médio.

- Implantação de cursinhos pré-vestibulares nas escolas públicas brasileiras destinados ao atendimento de negros, índios, pobres e excluídos socialmente como forma alternativa de garantir sua entrada na universidade.
- Programas de assessoramento para negros, índios, pobres e excluídos socialmente na universidade e, posteriormente, para sua entrada no mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. *Negros do Trombeta: guardiães de matas e rios*. Belém: UFPA/NAE, 1993.

AMORIM, Maria Joana Pompeu. *Etnografia do Cunvidado: Trabalho e Lazer de Grupos Familiares em Tomásia, Cametá (PA)*. UFPA. PLADES, 2000 (Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento).

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. *Negros de Cedro: estudo antropológico de um bairro rural de negros em Goiás*. São Paulo: Ática, 1983.

GOMES, Flávio dos Santos. Nas Fronteiras da Liberdade: Mocambos, Fugitivos e Protestos Escravos na Amazônia Colonial. In: *Anais do Arquivo Público do Pará*. Belém: Secult\ Arquivo Público do Estado do Pará, 1996.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Parteiras, "Experientes" e Poções: o dom que se apura pelo encanto da floresta*. São Paulo: PUC/São Paulo, março de 2004 (Tese de doutorado).

_____. *Nas Veredas da Sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos*. Belém do Pará: Editora Paka Tatu, 2004.

_____. *Nas Veredas da Sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos de antigos quilombolas*, PUC/São Paulo, 1999 (Dissertação de Mestrado).

_____. *Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico*. Cametá, 2005 (no prelo).

OLIVEIRA, Rachel. Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil: um ensaio de ações afirmativas. *In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SALLES, Vicente. *O Negro no Pará: sob o regime da escravidão*. Belém: Secult, 1988.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. *Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SECAD/MEC. *Termo de Referência – Área 3: Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais*. Brasília: Secad-MEC/Unesco, 2004.

VALENTE, Ana Lúcia. Diversidade Étnico-cultural e educação: perspectivas e desafios. *In: Diversidade na Educação; Reflexos e Experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

OBSTÁCULOS E PERSPECTIVAS DOS KALUNGAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Alexandro J. P. Ratts, Kênia Gonçalves Costa e Douglas da Silva Barbosa

Introdução

O presente artigo se origina da pesquisa “Educação formal e informal nas comunidades negras rurais” (MEC/Secad, 2004) e seu foco está dirigido para o quilombo Kalunga, situado nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás, indicada como área representativa da Região Centro-Oeste.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a conjuntura da educação formal e informal nas comunidades negras rurais kalungas, considerando as dimensões social, espacial e cultural no cotidiano dessas comunidades. Neste artigo selecionamos os aspectos que denominamos de obstáculos e perspectivas no campo educacional referente àquela coletividade.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram divididos em quatro tipos: levantamento bibliográfico e cartográfico acerca dos kalungas; trabalho de campo e levantamento de ações educacionais na área kalunga e nos órgãos competentes nos municípios do entorno e na Secretaria de Estado da Educação em Goiânia.

Realizamos reuniões e conversas (não gravadas) com gestores(as), professores(as) kalungas e não kalungas, lideranças e/ou pais de alunos(as), que nos forneceram um quadro das localidades visitadas, não apenas relativo à educação formal. Tivemos contatos com lideranças kalungas na área em foco e em eventos em Goiânia, a exemplo da Conferência Estadual de Promoção da Igualdade Racial, em dezembro de 2004.

Quilombo e educação tendo em vista o território kalunga

Entre os anos finais da década de 1970 e os anos iniciais do século XXI, observamos em todo o território brasileiro a identificação de comunidades negras rurais que têm sido reconhecidas como “remanescentes de quilombos” ou simplesmente como “quilombos” num processo que denominamos de “longa descoberta” (RATTS, 2000) que acontece em escala nacional e regional. Essa identificação tem ocorrido por parte de ativistas dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negro e do campo e de pesquisadores(as), além de incluir gestores(as) e técnicos(as) de órgãos governamentais. A situação sócio-espacial desses núcleos negros, em geral rurais, mas, por vezes, relacionados a agrupamentos urbanos (RATTS, 2003; 2004) os diferencia como grupo étnico-racial no que se refere à maior parte de suas inter-relações com a sociedade regional e nacional.

Os kalungas e os quilombos contemporâneos

No caso da área em pauta, consideramos que o norte Goiano e o sul tocantinense constituem um “campo negro” (GOMES, 1993) de longa extensão e duração desde os tempos coloniais. Área de antigos “arraiais do ouro” que contaram com o trabalho compulsório de africanos(as) desde a primeira metade do século XVIII, é também uma “região” de quilombos.

Núcleos como Cavalcante, em Goiás, e Arraias, em Tocantins, não somente foram centros mineradores que contaram com a mão de obra compulsória de africanos(as) (SALLES, 1992; KARASCH, 1996), como apresentam diversos agrupamentos negros na contemporaneidade, dentre os quais se destaca a área kalunga. Antigas e relativamente conhecidas no contexto local, essas comunidades negras rurais somente muito recentemente vêm sendo reconhecidas por agentes hegemônicos da sociedade nacional e regional, a exemplo da mídia, da universidade e do Estado, e parcamente beneficiadas com políticas públicas, especialmente as educativas.

Martiniano José da Silva (1974) aparece no cenário regional como um dos primeiros autores a citar os “arraiais negros” do atual norte Goiano, destacando a presença dos “chamados negros Calungas”, no Vão das Almas em Cavalcante. Em obra recente o autor volta a tratar desse grupo (SILVA, 2003).

A antropóloga Mari de Nazaré Baiocchi, ao publicar um estudo etnográfico sobre o “bairro rural negro” de Cedro (1983), localizado no município de Mineiros, no Sudoeste Goiano, apresenta um mapa no qual assinala os agrupamentos negros de Goiás (abrangendo o atual estado de Tocantins), apontando a existência desses núcleos nos municípios de Cavalcante e Monte Alegre (*Ibidem*, p. 6).

Na região em foco, de todas as áreas indicadas pelos(as) autores(as) acima referidos(as) somente a área kalunga é pública e oficialmente reconhecida como “remanescente de quilombo”. O sítio Kalunga compreende mais de 200 mil hectares e abrange parte dos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás. Parte da área é originária de quilombos formados durante a mineração, mas há núcleos posteriores (BAIOCCHI, 1999, 17).

Os estudos de Mari Baiocchi (1999; 1996; 1995) tentam dar uma abrangência para toda a área kalunga, com base no trabalho de campo que a autora desenvolveu por mais de 15 anos entre o grupo. Cleyde Amorim (2002) faz um estudo geral da área, referente à “construção” dos kalunga como um grupo culturalmente diferenciado, em um dos trabalhos recentes acerca dessa coletividade.

Para este estudo, são fundamentais as dissertações de mestrado de Villa Real (1996), a respeito da Escola Kalunga, com foco na localidade do Riachão, município de Monte Alegre, e de Paula (2003)¹, sobre a migração kalunga para Cavalcante, em face da grilagem de terras e da necessidade de emprego e educação formal.

Os kalungas se distribuem por vários agrupamentos que ao longo de mais de uma década se unificaram em torno desse termo, que pode ser considerado um etnônimo. Segundo Amorim (2002), o processo de construção da “unidade Kalunga” que se aprofunda após sua “descoberta” pela mídia e por segmentos ligados à universidade, no início da década de 1980, tem profundas implicações na relação com pesquisadores(as) e com outros agentes sociais que procuram implementar ações numa área que é vasta, diferenciada sócio e ambientalmente, e cujos moradores(as) mantêm relações diversas e desiguais com a chamada sociedade envolvente.

¹ Pesquisa de mestrado orientada e acompanhada em campo pelo prof. Alecsandro Ratts.

Na região Centro-Oeste e mais especificamente no estado de Goiás, os kalungas constituem um agrupamento negro dos mais visados no cenário nacional e regional, o que interfere sobremaneira na forma como são vistos e nas ações que lhes são dirigidas, incluindo no campo educacional, predominando, ainda, a idéia de um grupo “isolado” e “rudimentar”, senão “primitivo” (BARBOSA, 2005)².

Educação, população negra e quilombos

A população negra no Brasil, desde o período colonial, não foi beneficiária de políticas para lhe garantir acesso amplo e de qualidade à educação. Mesmo no Brasil imperial, com grande parte da população de africanos(as) e seus descendentes em condição de livres e/ou libertos, somente raros indivíduos e coletividades negras tiveram alguma condição de letramento. Os quilombos, considerados “redutos de negros fugitivos”, não poderiam ser alvo de políticas educacionais. Em outros estudos, constatamos a existência de escolas em áreas de quilombos, construídas por iniciativa das próprias comunidades ou de governos municipais, em meados dos anos 1950, passando pelos problemas de precariedade da escola rural brasileira, a exemplo de Conceição dos Caetano, município de Tururu /CE (RATTS, 1996), e Boa Vista dos Negros, em Parelhas/RN (*Idem*, 1998).

No campo da educação formal podemos afirmar que os grupos quilombolas contemporâneos começam a ser abordados há menos de uma década. Com enfoque na área kalunga, temos o estudo de Villa Real (1996) que tratou do vínculo entre a cultura e o currículo, passando pela questão racial. Reis (2003) realizou análises da relação entre a escola e o contexto social, com ênfase na identidade racial dos “remanescentes de quilombo” de Chacrinha dos Pretos, Belo Vale/ MG. A opção metodológica da autora perpassa pelo viés etnográfico, na qual os indivíduos constroem e compreendem suas vidas cotidianas. Por sua vez, Marques (2003), que realizou estudo na comunidade de São Miguel em Restinga Seca/RS aborda os vínculos entre as práticas pedagógicas e as relações raciais, com estudos qualitativos, através do estudo de caso para compreender os relacionamentos entre as representações e as práticas pedagógicas.

Nas últimas duas décadas do século XX os kalungas passaram por um processo de construção de sua identidade (AMORIM, 2002) quando, vistos

2 Pesquisa de graduação orientada e acompanhada em campo pelo prof. Alecsandro Ratts.

em situação nitidamente inferiorizada, alvo de estigmas como “negros da roça” e “isolados” (PAULA, 2003), tiveram sua condição de “comunidade remanescente de quilombo” gradativamente reconhecida e enfatizada, o que possibilitou seu reposicionamento no cenário local, regional e nacional. Certamente, a relação entre o campo da educação e a comunidade negra rural foi afetada por esse processo.

O que indicamos acima, para as escolas existentes em áreas de quilombos, se repete na área kalunga, como observamos no diálogo em campo: iniciativas locais, comunitárias, pelo ensino e pela adaptação ou construção de escolas, e baixa presença ou ausência do poder público, até o início da década de 1990, predominando edifícios precários, salas multisseriadas, professoras leigas e o esforço de familiares e lideranças para que crianças, adolescentes e jovens estudassem.

Somente no último período indicado é que encontramos referências a intervenções no campo da educação formal na área em estudo, com destaque para o *Projeto Kalunga – Educação*, coordenado pela referida antropóloga Mari Baiocchi, da Universidade Federal de Goiás. Como registros escritos desse projeto, temos uma cartilha *Kalunga – histórias e textos* (BAIOCCHI, 1991), uma pesquisa de mestrado (VILLA REAL, 1996) e diversas matérias jornalísticas.

Na mídia eletrônica e impressa, a visibilidade nacional e regional dos Kalunga se apresenta especialmente em matérias ligadas às questões fundiárias, ambientais e étnico-raciais. Nesses meios têm sido divulgadas ações educacionais ou denúncias de ausência de escolas na área kalunga³.

A área kalunga: contextos e campo educacional

Nesta parte do texto, partimos de considerações mais gerais para a área kalunga, os municípios do entorno e a microrregião da Chapada dos Veadeiros. Abordamos desde a temática ambiental, fundamental para se compreender o sítio alunga, chegando às escolas contatadas. Focalizamos também o contexto socioeducacional e racial da região, e as políticas e demandas educacionais.

3 ACIOLI, Rita. Herança dos Quilombos. Almanaque. Encarte do Jornal *O Popular*, 15/05/2005.

Caracterização geoambiental, meio ambiente e escola kalunga

Segundo o Zoneamento Geoambiental e Agroecológico do Estado de Goiás (IBGE, 1995), a região nordeste e, mais especificamente, a área Kalunga, insere-se majoritariamente no domínio da chamada Depressão do Tocantins. Suas altitudes máximas são encontradas nas áreas de contato com os planaltos, enquanto que as cotas mínimas encontram-se posicionadas junto à calha do rio Paraná, nos limites com o Estado do Tocantins.

Vale ressaltar que, na área, a fertilidade natural dos solos está entre baixa a muito baixa. O ndice de predisposição  erosão está nas classes de moderada a muito forte. Assim a mecanização das terras nas áreas dissecadas está na classe de inapta, mas não em toda a extensão. A vegetação predominante é o cerrado, com áreas de cerradão, campo limpo, mata ciliar e veredas.

A grande expansão do uso atual da terra vem ocasionando inúmeros problemas ambientais e socioculturais, sendo o Nordeste Goiano a última área em Goiás a conhecer processos tpicos de fronteiras em movimento, com transformações rápidas e intensas (BARREIRA, 2002). Um dos grandes problemas destacados é o desmatamento acelerado.

A busca pelo desenvolvimento, por parte dos empreendedores de mineração, de agricultura mecanizada e do turismo não está respeitando os limites geológicos, geomorfológicos, as características do solo, o manejo mais adequado, principalmente porque a rea Kalunga está inserida em uma região muito rica em biodiversidade, tendo sido englobada na Reserva da Biosfera. O poder público municipal em parte concorre para esse quadro abrindo estradas, relativamente necessárias, mas sem estudos de impacto ambiental.

Verificamos de maneira preliminar que, em parte da área kalunga, há problemas ambientais como: ravinamentos (estágio inicial das erosões) principalmente nas margens das estradas; áreas desmatadas e queimadas; e um crescimento do turismo supostamente “ecológico” na localidade do Engenho II (município de Cavalcante), relativamente sem controle e sem condições adequadas de atendimento por parte da comunidade, como verificamos em campo.

Percebemos que as escolas kalungas têm uma dinâmica, uma sistemática e até mesmo um calendário adaptado à realidade local que permite aos(as) estudantes vivenciar a escolar e participar nas atividades como plantio, colheita, fabricação de farinha dentre outros, para a manutenção da sua própria família bem como de toda a comunidade. As adaptações foram estabelecidas conjuntamente entre as lideranças quilombolas e as Secretarias Municipais e Estadual de Educação.

A relação da população kalunga com o relevo, a hidrografia, os solos e a vegetação é uma situação contraditória que foge em grande parte ao controle dos quilombolas. Primeiramente, foram essas características que, combinadas com o acesso relativamente difícil, em grande parte propiciaram sua permanência e sobrevivência. Esses condicionantes, na atualidade, se transformam em dificuldades para o acesso à educação formal,

O meio natural na região é abundante e está intimamente ligado ao cotidiano de todos, o que talvez faça com que o tema do meio ambiente, posto como transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não seja discutido ampla e profundamente nas escolas⁴.

Deve-se contar que grande parte dos(as) professores(as) não é proveniente da comunidade. São originários(as) e moradores(as) da sede dos municípios e só permanecem nas localidades em que lecionam durante os dias úteis do período letivo e eventualmente em fins de semana. Destacamos ainda que nas escolas existentes (e visitadas) o acesso é um dos condicionantes da evasão escolar.

Situação das escolas contatadas na área kalunga

A partir dos dados obtidos na Secretaria de Estado da Educação podemos indicar a existência de escolas em boa parte da área. Com base em contatos anteriores com os kalungas, em face de sua representatividade da área e de condições de acessibilidade escolhemos quatro escolas, das quais nos foi possível visitar três, uma das quais foi objeto de uma pesquisa anterior.

Iniciaremos a descrição das escolas visitadas pela Escola Estadual Kalunga III, na comunidade do Riachão no município de Monte Alegre

⁴ A referência a esse tema só foi verificada na Escola Estadual Kalunga II, onde um dos professores, formado no Método da Escola Ativa criou um cantinho de ciências que destaca as propriedades terapêuticas das plantas do cerrado.

de Goiás, que existe por iniciativa da prefeitura e da comunidade local desde a década de 1960 (VILLA REAL, 1996: 58). Posteriormente, em 1987, a escola passou a pertencer ao governo estadual, sendo implantados cursos de 1º grau, de 1ª a 4ª série. A escola foi reconstruída em 1991 em formato de um grande barracão de adobe e palha. Contudo, segundo relatos no trabalho de campo, membros da comunidade manifestaram recusa a esse projeto arquitetônico, posto que almejavam as mesmas condições de infra-estrutura que sabiam existir nas escolas da cidade. Após vários anos de reivindicação a escola foi novamente reconstruída em 1998, desta vez em edifício de alvenaria e coberta com telha cerâmica.

A escola é constituída de duas salas de aula, uma cozinha, um banheiro para alunos(as) e um dormitório para professores. No ano letivo de 2004 havia dois professores contratados (originários de Monte Alegre) em salas multisseriadas sendo uma com alunos(as) de pré-escola e 1ª série e outra para 2ª, 3ª e 4ª séries. Para atender a 5ª série existe um sistema de rodízio de professores(as) com outras escolas. A escola conta com uma merendeira e dois zeladores residentes na localidade.

Os dois professores foram capacitados para utilizar o Método Escola Ativa⁵, mas, segundo um deles, os *kits* com os livros não haviam sido distribuídos para todos(as) os(as) alunos(as) da escola. Contudo, como observamos, os professores tentam estimular os(as) alunos(as) para os chamados “cantinhos” da leitura e da ciência, caderno de histórias e caixa de sugestões. De acordo com o relato desses professores, algumas adequações pedagógicas foram bem recebidas principalmente pelos pais, além da flexibilidade do calendário escolar com o calendário agrícola, a exemplo da introdução da capoeira, que foi aceita rapidamente pelos alunos (meninos), mas não teve continuidade.

Nesta escola pudemos anotar algumas demandas dos(as)alunos(as)das 3ª e 4ª séries, retiradas da “caixinha de sugestões”. Percebemos, por exemplo, que as solicitações dos(as)estudantes, vão desde a flagrante falta de infra-estrutura, como energia elétrica e televisão, até a expectativa básica de aprender a ler e escrever, indo um pouco mais além no desejo de ter “mais tarefas”, de ter aulas de capoeira, enfim, de ter um educação formal mais consistente e ampliada.

5 Implantado inicialmente em dois anos (1999 e 2000).

A consciência da precariedade do edifício escolar é acompanhada de uma afeição pela escola.

Contudo, outros problemas existem, como pouco espaço na sala de aula para a quantidade de alunos(as), evasão, falta eventual de merenda, ausência de transporte para professores, livros didáticos com predomínio de imagens urbanas, furto de equipamentos (bateria solar) e a necessidade de uma biblioteca.

A Escola Municipal Joselina Francisco Maia na localidade do Engenho II no município de Cavalcante é uma escola que funcionava inicialmente, há mais de 30 anos, na casa de um morador da localidade. O atual edifício, construído há cerca de 10 anos, foi reconstruído e ampliado entre 2001 e 2004. A escola tem três salas de aula, uma cozinha, dois banheiros para alunos(as) e o prédio anterior da escola é utilizado como dormitório para professores(as) originários(as) de Cavalcante.

O quadro funcional se constitui de quatro professoras kalungas para as séries de 1^a à 4^a, residentes na localidade e três professores(as) para 5^a e 6^a séries, dentre os(as) quais um coordenador, contratados(as) e originários de e residentes em Cavalcante. A 5^a e 6^a séries têm um baixo número de alunos(as), respectivamente cinco e três (ao final do ano letivo de 2004). A escola conta com uma merendeira e uma zeladora (residentes na localidade).

A exemplo da Escola do Riachão, o método anteriormente utilizado era a “Escola Ativa” parcialmente interrompido pela falta de distribuição do material para os(as) alunos(as) e professores(as). Os planos de aula são pré-definidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Lideranças e professoras nos relataram problemas como necessidade de uma biblioteca, evasão, falta eventual de merenda ou inadequação da mesma à dieta habitual dos(as) alunos(as), ausência de transporte para material, para professores(as) e para alunos(as) que cursam da 7^a série em diante na sede do município.

A Escola Estadual Kalunga III, na comunidade de Ema no município de Teresina de Goiás, é constituída de duas salas de aula, uma cozinha, um banheiro para alunos(as). No ano letivo de 2004 havia duas professoras, em salas multisseriadas sendo 46 alunos(as) da 1^a série a 4^a série, tendo duas professoras, uma da própria comunidade e outra do município de Teresina de

Goiás. Para os serviços gerais, a escola tem um zelador que reside na mesma localidade da escola⁶.

Políticas educacionais para a área kalunga

No campo das políticas educacionais para a área em pauta, o projeto Kalunga – Educação merece destaque, por ser uma das primeiras ações de amplitude maior que as locais ou municipais. Villa Real (1996, p. 2) aponta como responsáveis pela concepção e implantação a Secretaria Estadual de Educação, a Universidade Federal de Goiás e a Delegação Regional de Educação, que tem a operacionalização, sob sua responsabilidade.

O projeto tinha um subtítulo que anunciava seu principal objetivo: “Alfabetização de adultos nos agrupamentos Vão de Almas, Vão do Moleque, Ribeirão dos Bois, Contenda-Kalunga” (BAIOCCHI, 1991, p. 4). Essa ação visava ainda “instrumentalizar a população residente” naquelas localidades para que pudessem “exercer a cidadania e preservar sua história cultural” (*Ibidem*). Para cumprir esse último objetivo, a cartilha era composta por “estórias, versos e textos” narrados por duas senhoras kalungas e apresentadas de forma “bilíngüe”, posto que a autora/coordenadora do projeto considerava o falar do grupo como bastante diferenciado do falar regional, característica que não identificamos para os dias atuais⁷.

O projeto Kalunga – Educação, desdobramento do Projeto Kalunga – povo da terra, foi implantado na escola do Riachão e em outras localidades da área quilombola⁸. No entanto, ainda em fase inicial, o mencionado projeto necessitou ser revisto, porque não conseguiu alfabetizar adultos em larga escala. Poucos anos depois, o material didático fôra abandonado, como constatou Villa Real (1996). Vale ressaltar que esse projeto deu início a uma atuação combinada entre instituições distintas – Universidade Federal de Goiás, Secretaria Estadual de Educação, Ministério da Educação⁹ e, eventualmente, prefeituras da região.

6 Nessa escola apenas tivemos contato com um funcionário e uma ex-aluna.

7 Mari Baiocchi expôs essa interpretação para a comunidade antropológica e acadêmica em geral, destacando o papel das “lendas” e “histórias” (além dos “jogos” e “encenações”) na “preservação e transmissão das tradições entre as sociedades ágrafas” (1996, p. 139). É necessário apontar que houve críticas de segmentos do movimento negro ao conteúdo da cartilha (Escola tem quatro professores e dois burros. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27/08/1995).

8 Uma matéria jornalística da época informa que “a idéia do trabalho é alfabetizar toda a população kalunga adulta, nas localidades pilotos de Contenda, Riachão, Sucuri, Buriti, Comprido, Porto e Capela”. BITTENCOURT, Silvana. *Kalunga à espera do saber*, 16/09/1990.

9 Comunidade kalunga recebe novas verbas. Goiânia, Diário da Manhã, 26/06/1991.

Por parte do governo federal devemos destacar que o Ministério da Educação promoveu o Projeto Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil, dirigido primeiramente aos kalungas, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás e as prefeituras dos municípios de Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás e Cavalcante¹⁰. Nesse projeto, pesquisadores(as) da UnB e da USP também estiveram envolvidos(as), o que resultou no livro *Uma história do povo Kalunga* (MEC/SEF, 2001), acompanhado de caderno de atividades e encarte para o professor.

O projeto foi desenvolvido com professores(as) e estudantes das escolas kalungas e o livro teve ampla distribuição, inclusive nas escolas urbanas dos municípios citados, como foi verificado em pesquisa anterior (PAULA, 2003). Temos aqui novo marco de ação conjunta. No entanto, nas duas escolas visitadas, não havia mais exemplares do livro nem para os(as) professores(as), nem para os(as) estudantes. Houve também uma capacitação para utilizarem a metodologia da tele-sala. Isso aconteceu nas Comunidade de Engenho II (Cavalcante) e Ema (Teresina de Goiás), posto que nessas comunidades foi lançado o Programa Federal Brasil Quilombola – Ação Kalunga.

Com relação às prefeituras municipais que abrangem a área, recém-empossadas em janeiro de 2005, notamos uma preocupação em voltar-se para os kalungas, mas sem projetos definidos e específicos. Cabe dizer que em Monte Alegre de Goiás foi criada uma Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, em fase de implantação, dirigida por uma liderança desse grupo quilombola.

Na captação dos dados para essa pesquisa na Secretaria de Estado da Educação e nas Secretarias de Educação Municipais, identificamos uma relativa dificuldade de informações sistematizadas, com exceção das cinco escolas geridas pela Subsecretaria Estadual que abrange a área kalunga, sediada no município de Campos Belos. Devemos destacar que a coordenação pedagógica da Secretaria de Estado tem um planejamento diferenciado dirigido para a “comunidade kalunga” (GOIÁS, 2004).

Em 2005, foi implantado novamente o método da Escola Ativa nas escolas estaduais kalunga, segundo nos foi informado no Departamento de Educação Rural da SEE¹¹. O método Escola Ativa tem sido proposto em escolas rurais

¹⁰ Coordenado pelo Departamento dos Sistemas de Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 2002).

¹¹ A imprensa governamental noticiou a entrega dos kits (aos quais não tivemos acesso) para o final de março, o que só veio a acontecer em junho: GOIÁS. *Escolas Kalunga recebem material para Escola Ativa*. 22/02/2005. Disponível em: <<http://www.noticias.goias.gov.br>>.

com salas multisseriadas, sem, no entanto, estar voltado especificamente para o público quilombola¹². A Escola Ativa, metodologia que faz parte do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), compõe uma política pública que busca atender as escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (*Idem*, 2002)¹³.

No caso das demandas por políticas públicas, particularmente as educacionais, veiculadas pelas lideranças das várias comunidades contatadas, apontamos o seguinte quadro: falta de escolas em algumas localidades; escolas em situação precária (barraco de palha), ou com poucas salas para atender à localidade; transporte para as escolas da região e para as escolas da cidade; ampliação do ensino para atender da 5ª a 8ª séries; cursos profissionalizantes para os jovens; colégio agrícola; e, apoio para o ensino de capoeira e outras atividades culturais¹⁴.

Além das demandas acima, acrescentamos a este artigo o trecho de uma carta redigida pelo professor Faustino dos Santos Rosa, da escola municipal da localidade de Vargem Grande, situada no Vão de Almas, Cavalcante, quarta escola que visitaríamos. Na carta destacamos o ponto em que a comunidade solicita a construção de escola que tenha até a 8ª série, dirigindo-se à Secretária de Educação do Estado:

(...) temos na comunidade muitos jovens que terminam o primário, mas infelizmente não é possível, dar seqüência a um desenvolvimento desejado.

Como sendo de fundamental importância tentamos levar ao conhecimento da Vsa. Exma. os obstáculos que nos impedem realizar o nosso grande sonho: “concluir esse ensino” [sic].

Na carta emerge a idéia de “terminar os estudos” como correlata à conclusão do ensino fundamental. No entanto, esse senhor e outras lideranças, incluindo professores(as) kalungas, almejam cursar por completo o ensino médio e o Superior, raramente acessados pelos(as) quilombolas. A educação formal é compreendida como um direito, atendido parcial e precariamente pelo Estado.

12 NOTAROBERTO, Maria Clara Guraldo. Escola Ativa respeita ritmo do aluno. *Jornal do MEC*. Ano XV. nº 19. Brasília – DF, junho/2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acs/arquivos/pdf/j19.pdf>>.

13 Acerca da aplicação da Escola Ativa, desde 1997, em escolas rurais de Mato Grosso consultar: http://www.seduc.mt.gov.br/fundescola_escola.ht.

14 Anotações do GT Quilombos da Conferência Estadual de Promoção da Igualdade Racial (Goiânia, 3 e 4 de dezembro de 2004), complementadas com diálogos realizados em campo.

Contexto socioeducacional e racial da área kalunga

A área Kalunga está distribuída nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás, por sua vez situados na Microrregião Chapada dos Veadeiros no Nordeste Goiano. Construimos algumas tabelas com dados sociorraciais para aprofundar algumas informações que possuíamos de estudos anteriores e de divulgação pública, ou seja, que a área kalunga está numa região de maioria negra e de baixos índices de desenvolvimento humano com sérias implicações no campo educacional.

Segundo dados compilados, observamos que a maioria da população da área, em números absolutos ou em percentuais, é negra (somatório de pretos e pardos, segundo as classificações do IBGE), ficando acima da média do estado de Goiás que é de 48,01% de negros e 50,72% de brancos. Assim, temos: em Cavalcante – 78,73% de negros e 20,29% de brancos; em Monte Alegre de Goiás – 69,39% de negros e 27,46% de brancos; em Teresina de Goiás – 88,30% de negros e 10,79% de brancos. Cavalcante congrega a maior população negra em números absolutos, que podemos presumir como sendo em grande parte kalunga, posto que nesse município reside a maior parte desses(as) quilombolas (IBGE, 2000).

Estes números são, em parte, decorrentes da majoritária presença negra na região desde o século XVIII, ainda que consideremos as migrações e os desmembramentos de municípios, a exemplo de Cavalcante (88,94% de negros em 1779), de onde foi emancipado Teresina de Goiás, e Arraias (com 85,58% de negros, para o mesmo ano), ao qual pertencia Monte Alegre de Goiás, antigo Morro do Chapéu (KARASCH, 1996).

No que concerne ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, mensurado para os anos de 1991 e 2000, observamos nessa área um aumento de quase todos os indicadores, mas ressalta-se o salto do IDHM – Educação no período referido. O IDHM – Renda é quase baixo para todo o período: em Cavalcante – de 0,483 para 0,527; em Monte Alegre de Goiás – de 0,508 para 0,526; e em Teresina de Goiás, um decréscimo de 0,622 para 0,572. Não obtivemos esses números desagregados por cor/raça, mas comparando-os com outros dados, destaca-se a desigualdade por que passa a população geral da área (PNUD, 2000).

Em 1998, o IDH branco do Centro-Oeste estava qualificado como alto (0,814) e o IDH negro, como médio (0,735). Para Goiás, no mesmo ano,

o IDH branco era quase alto (0,792) e o IDH negro médio (0,718) (PAIXÃO, 2003, p. 63-66). Os efeitos da desigualdade social e racial no Brasil se fazem sentir mais aguda e cronicamente nessa área que é de alta concentração negra.

No que concerne ao campo da educação (IBGE, 2000), são baixíssimos os números absolutos de pessoas que freqüentam creche ou escola, apenas havendo uma quantidade maior no nível de ensino fundamental, o que talvez explique o aumento, acima referido, do IDHM – Educação. Destaca-se a ínfima quantidade de pessoas em nível superior de graduação e a rarefação de pessoas com mestrado ou doutorado, existentes apenas em Monte Alegre de Goiás para toda a Microrregião.

Em termos de pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo (IBGE, 2000), verificamos, para os três municípios em foco, em números absolutos, que a maior parcela se encontra nos grupos “sem ano de instrução e menos de 1 ano”, “1 a 3 anos” e “4 a 7 anos” de estudo, sendo ínfima a parte que detém de “11 a 14 anos” e “15 anos ou mais” de estudo.

Mais uma vez não obtivemos esses dados desagregados por cor/raça ou zona urbana e rural, mas é possível tecer algumas considerações. Esse quadro se mostra preocupante quando pensamos na dificuldade de garantia da continuidade dos níveis de ensino para os indivíduos e as coletividades rurais, especialmente as quilombolas. Os números indicam a dificuldade de se encontrar na microrregião pessoas com ensino superior concluído, o que afeta a seleção de gestoras(es) e professoras(es) qualificadas(os) para atuar na educação rural e em especial nas áreas quilombolas.

Os índices apontam a permanência de uma desigualdade social, racial e, possivelmente, espacial, no que concerne à população negra quilombola que reside na zona rural, que não será modificada somente por ações educacionais institucionais.

Os dados para as escolas contatadas, coletados com aos(às) gestores(as) municipais apresentam lacunas, apesar dos esforços da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Ressaltamos também que as prefeituras passaram, em janeiro de 2005, por mudanças de gestão e têm uma relativa dificuldade de coletar e fornecer dados das escolas kalungas sob sua jurisdição.

Podemos destacar que nas escolas estaduais a Secretaria de Educação do Estado está abrindo novas séries de acordo com a demanda a cada ano. As séries iniciais do ensino fundamental se distribuem em salas multisseriadas. Por sua vez, as 5ª séries são oferecidas em sistema de rodízio de professores(as).

Obstáculos e perspectivas

Questão fundiária, situação das escolas e migração kalunga

Segundo Paula (2003), pesquisadora dessa temática, a questão fundiária é um problema antigo, mesmo que o Estado de Goiás tenha sido o primeiro Estado brasileiro a colocar em prática o dispositivo da Constituição (parágrafo 5º do artigo 21), que determina o tombamento de sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, através da Lei Estadual nº11.409, de 21 de janeiro de 1991. O processo de tombamento interveio parcialmente na qualidade de vida da população kalunga, que permanece precária devido a uma série de fatores como as más condições socioeconômicas da Região Nordeste de Goiás e os problemas no território Kalunga. Dentre esses listamos: a falta de políticas públicas que possibilitem o uso da terra de forma eficaz para o plantio, inviabilizadas de ocorrer, em algumas localidades, pela ausência de registro das terras e pelo processo da grilagem, responsável pela ocupação de algumas das principais áreas agricultáveis na área (PAULA, 2003).

Nesse contexto, os(as) jovens justificam a busca por educação e trabalho nas cidades, e a migração vem sendo crescente, segundo a informação de mães, pais e professores (PAULA, 2003). Como não há uma assistência aos jovens que vão para a cidade, muitos kalungas têm residência fixa na área urbana, tentando manter os filhos(as) sob sua tutela. Em relação à sua vida social, os kalunga apresentam um intenso trânsito entre os agrupamentos e as cidades vizinhas, tanto em função do comércio, quanto de visitas a parentes e comparecimento a festas religiosas tradicionais (PAULA, 2003).

O deslocamento de adolescentes e jovens da comunidade para complementar os estudos na cidade (o segundo ciclo do ensino fundamental e, mais raramente, o ensino médio) implica vários problemas preocupantes para mães, pais e professoras(es): a falta de local específico para moradia na zona urbana; o envolvimento com o cotidiano da cidade, que em muito difere da área rural

quilombola; o não-retorno para a comunidade; e o aumento da incidência de gravidez precoce entre as adolescentes.

Educação formal e cotidiano kalunga

Nosso contato, com os problemas acima reportados, indicou professores(as) que se dedicam a ministrar os conteúdos que lhes solicitam os(as) gestores(as), especialmente os(as) municipais. No caso da escola municipal da localidade de Engenho II, os planos de aula vêm prontos da secretaria municipal de educação. Da parte da Secretaria Estadual de Educação, reiteramos um notório esforço de adaptar-se à comunidade kalunga e capacitar os(as) professores(as) das escolas estaduais para tanto. Professores(as) capacitados no Método Escola Ativa, buscaram trabalhar com as condições locais e realizar acompanhamentos individuais dos(as) estudantes.

Em contato com os(as) professoras, e observando os livros disponíveis nas Escola Kalunga II e na Joselina Francisco Maia, identificamos que esse material é produzido por editoras e autores(as) do Centro-Sul brasileiro e vem repleto de imagens urbanas que pouco se relacionam com a configuração socioespacial dos quilombos e, no caso, da área Kalunga e da região em que está inserida.

Em sua pesquisa na escola Kalunga II, na localidade de Riachão, em meados dos anos 1990, Villa Real (1996), mostrava na análise problemas de preconceito social e racial por parte de algumas professoras que indicavam alunos(as) que “matam muito a aula” (por ocasião da fabricação de farinha e outros trabalhos agrícolas, que são “preguiçosos” (p.75) e que “só vão à escola pela merenda” (p.77). O pesquisador assinalava a baixa auto-estima entre alunos(as) na Escola do Riachão e as expressões pejorativas relativas à cor/raça e à condição social (1996, p. 111). Esse tratamento desigual de crianças negras na escola é questão que perpassa algumas pesquisas com educação (CAVALLEIRO, 2000, 2001; MUNANGA, 2001). No entanto, não constatamos em campo esse tipo de situação.

Nesta pesquisa, até onde nos foi possível observar, a formação de professores(as) e dos(as) gestores(as) das secretarias municipais e estadual, a respeito do tema da diversidade étnico-racial (GOMES; SILVA, 2002), não foi tratada diretamente. Os kalungas são abordados(as) como quilombolas e

não enquanto negros(as). Parece tratar-se do costumeiro silêncio acerca da questão racial que permeia toda a sociedade brasileira.

Estudiosos(as) do tema têm abordado o quanto a questão étnico-racial, incluindo a identificação e o pertencimento étnico-racial de alunos(as), professores(as) e outros integrantes do sistema escolar formal, tornam-se conteúdos não explicitados nos currículos efetivamente adotados nas escolas (SILVA, 1996):

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado nos currículos não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (SILVA, 2004: 102).

Na distinção entre educação formal e informal torna-se necessário ressaltar a relação entre a cultura do grupo (o saber local) e a cultura escolar formal. Cabe então reiterar o que Glória Moura propõe, tendo em vista as relações entre comunidades negras rurais e o currículo invisível:

Currículo invisível é a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou numa palavra, dos padrões sócio-culturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social (1997).

Como existe um calendário próprio para as escolas da área, da mesma forma há que se pensar um planejamento pedagógico com ênfase nas características da comunidade. O que chamamos de “modo de vida” e de “cultura” kalunga, pode tomar várias acepções. Compreendemos que a “cultura kalunga” não se reduz às práticas artísticas e religiosas em sentido estrito, como a dança da súaia, as festas de santo e as folias de reis. Nessa expressão, podemos abranger, por exemplo, o saber local, a memória coletiva e o conhecimento geográfico (socioambiental). No modo de vida, cabe incluir a própria organização social, o parentesco, o espaço vivido por crianças, adolescentes e jovens, as experiências de deslocamento para as cidades, as formas de construção, plantação, colheita, o enfrentamento e problemas como a discriminação social e racial.

Todos estes aspectos compõem o universo de uma educação informal em que os indivíduos pertencentes a uma coletividade são educados, de maneira regular, internalizando princípios comuns. Parte desse conteúdo está registrada

no livro *Uma história do povo Kalunga*, que não mais foi reeditado e distribuído, mas que teve participação e aceitação de lideranças, pais, mães e professores(as) Kalunga. Este livro foi apontado por alguns (umas) professores(as) como importante subsídio para a preparação de suas aulas.

A relação entre o saber local e o saber formal não é um vínculo de fácil construção. No caso kalunga, que é uma comunidade relativamente agregada, ainda que passe por processo de falta de regularização fundiária, migração para cidades do entorno, e outros problemas acima relatados, a “cultura kalunga” mantém suas dinâmicas de transmissão e recriação sem passar necessariamente pela educação formal. Essa última, no entanto, poderia ser mais adequada se se voltasse para a cultura e o modo de vida kalunga, dialogando com esses saberes locais, no dia-a-dia da sala de aula, nas várias disciplinas e na gestão das escolas.

Pensamos que se deve dar continuidade a projetos de formação e capacitação de professores(as) para as comunidades quilombolas, em especial a da área kalunga, articulando instâncias federais, estaduais e municipais, universidades, pesquisadores(as), lideranças e professores(as) quilombolas. Igualmente, concebemos que se deve ter como meta diminuir a rotatividade dos(as) professores(as) nas escolas e deve-se dar garantia de trabalho a esses(as), a exemplo de condições de capacitação e qualificação, transporte, hospedagem e alimentação.

No caso das escolas kalungas, poucos(as) professores(as) pertencem ao grupo quilombola. Alguns(umas) externos(a) à comunidade nela residem por períodos semanais ou quinzenais. Nesse caso, pode-se pensar em estímulo ao acesso ao ensino superior para jovens e adultos kalunga que concluíram o ensino médio e que poderiam se qualificar para atuar como professores(as) e pesquisadores(as) da própria comunidade quilombola¹⁵. É importante ter nas escolas professores kalungas no sentido de que, a depender de sua formação, podem fazer uma articulação entre os saberes acima apontados.

Diante do quadro observado, sugerimos a construção, conservação e/ou ampliação de escolas; a extensão do ensino desde creche e pré-escola até a 8ª série na área Kalunga, período de sua infância e adolescência, em consonância com desejos manifestos da comunidade, especialmente lideranças, pais, mães,

¹⁵ Vale destacar que a Universidade Estadual de Goiás, que tem uma unidade no município Campos Belos, próximo à área em foco, está implantando reserva de vagas para estudantes negros(as) desde o vestibular de 2005.

responsáveis pelos(as) estudantes e professores(as). Devem-se equipar as escolas existentes com mais salas, energia elétrica, abastecimento de água, biblioteca, computadores e acesso à internet.

Em face das questões acima tratadas, trazemos como exemplo outras experiências específicas de educação quilombola: 1. a comunidade de Conceição das Crioulas, situada no município de Salgueiro, Pernambuco, em que os(as) quilombolas, com o apoio do Centro Cultural Luiz Freire buscam dar prioridade à contratação de professores(as) da localidade e com uma “formação continuada voltada para a aquisição de habilidades na elaboração e efetivação de um projeto político pedagógico que correspondesse aos anseios do grupo e contemplasse o princípio da interculturalidade” (LEAL, 2005); 2. o Centro de Cultura Negra do Maranhão que desenvolve o Projeto Quilombo Resistência Negra de capacitação de professores(as) e alunos(as) em áreas quilombolas (PROJETO, 2003); 3. o Núcleo de Educação Escolar Indígena e Quilombola da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, que iniciou um processo de reuniões pedagógicas com os professores(as) e coordenadores(as) que atuam diretamente nas comunidades quilombolas do estado (EDUCAÇÃO, 2005).

Por fim, em nosso entendimento, os obstáculos e as perspectivas do campo educacional entre os Kalungas, suscitam uma ação combinada em vários níveis de interação entre sociedade civil e governo, tendo em vista também a construção de uma educação quilombola diferenciada que aborde as especificidades socioespaciais e étnico-raciais dessas coletividades.

Referências bibliográficas

AMORIM, Cleyde Rodrigues. *“Kalunga”*: a construção da diferença. Tese de doutorado em Antropologia. São Paulo: FFLCH-USP, 2002.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. *Kalunga*: povo da terra. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 1999.

_____. Kalunga e Barreirinho: Mi-soso, Malunda, Ji-sabu, Ji-nangongo, Mi-embu, Maka. Brasília: *Palmares em Revista*, nº 1, 1996.

_____. Kalunga: Sagrada Terra. In: O'DWYER, Eliane C. (org.) *Terra de Quilombos*. Rio de Janeiro, ABA, 1995.

_____. *Kalunga: estórias e textos*. Goiânia, Seeg, 1991

_____. *Negros de Cedro: um estudo antropológico de um bairro rural de Goiás*. São Paulo: Ática, 1983.

BARBOSA, Douglas da Silva. *Representação quilombola: a experiência do discurso jornalístico na abordagem da comunidade Kalunga*. Monografia de Graduação. Goiânia: Facomb/UFG, 2005 (mimeografado).

BARREIRA, Celene Cunha Monteiro Antunes. *Vão do Paraná: a estruturação de uma região*. Brasília: Ministério da Integração Nacional: Universidade Federal de Goiás, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Do silêncio ao lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto/Humanitas, 2000

PROJETO quilombo resistência negra: Promovendo mudanças (re)construindo práticas. São Luis: CCN-MA, Set., 2003.

GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. *Projetos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás para a Comunidade Calunga*. Goiânia, Seeg, 2004, 10p. (mimeografado).

GOMES, Flávio dos Santos. O 'Campo Negro' de Iguaçu: Escravos, Camponeses e Mocambos no Rio de Janeiro (1812-1883). *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 25, 1993.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Direito à diversidade*. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. CD-ROM.

_____. *Zoneamento Geoambiental e Agroecológico do Estado de Goiás: Região Nordeste*. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.

KARASCH, Mary. Os Quilombos do Ouro na Capitania de Goiás In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *A Liberdade por um fio*; história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LEAL, Caroline. *Encontro entre indígenas e quilombolas: Povos Xukuru e Conceição das Crioulas*, 2005. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/oq/reportagem_maio.htm>. Acessado em: 14.07.05

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. Escola, práticas pedagógicas e relações raciais: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz G. (orgs.). *Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro, ANPED/São Paulo, Ação Educativa, 2003, p.159-170.

MEC/SECAD. Termo de Referência – Área: Educação formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004 (mimeo).

MEC/SEF. *Uma história do povo kalunga*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.

MOURA, Glória. *Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. Tese de doutorado em educação. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1997.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2001.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAULA, Marise Vicente de. *Kalunga: o mito do isolamento diante da mobilidade espacial*. Dissertação de mestrado em Geografia. Goiânia: Iesa/UFG, 2003.

PNUD. *Atlas do Desenvolvimento Humano*. CD-ROM, 2000.

RATTS, Alecsandro J. P. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. *Revista Espaço e Cultura*, nos 17-18, 2004.

_____. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTIS, Alecsandro J.P. (orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro. In: FONSECA, Maria Nazareth S. (org.). *Brasil Afro-Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

_____. Boa Vista dos Negros, Parelhas - RN - Relatório Técnico Científico. Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, 1998, mimeografado.

_____. Conceição dos Caetano: memória coletiva e território negro. *Palmares em Revista*, nº 1. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 1996.

REIS, Maria Clareth Gonçalves dos. Escola e contexto social: a identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs.). *Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro, ANPED/São Paulo, Ação Educativa, 2003.

SALLES, Gilka V. F. de. *Economia e escravidão na capitania de Goiás*. Goiânia, Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1992.

SEED/SE. Educação quilombola debatida em reunião. 2005. Disponível em: <<http://www.agencia.se.gov.br>>. Acessado em: 14.07.05.

SILVA, Martiniano José da. *Quilombos no Brasil Central: violência e resistência escrava*. Goiânia: Kelps, 2003.

_____. *Sombra dos Quilombos: introdução ao estudo do negro em Goiás*. Goiânia, Editora Barão de Itararé. 1974.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

_____. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

VILLA REAL, Rosolindo Neto de Souza. *Cultura e Currículo: um estudo da escola Kalunga*. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia, Faculdade de Educação/UFG, 1996.

TROCAR SABERES E REPENSAR A ESCOLA NAS COMUNIDADES NEGRAS DO AUSENTE, BAÚ E QUARTEL DO INDAIÁ

Cristina dos Santos Ferreira

Introdução

Por meio de uma diversidade de processos de formação, os negros africanos e seus descendentes constituíram comunidades no meio rural brasileiro ao longo dos últimos séculos. Com a Constituição Federal de 1988, através do artigo 68 das Disposições Transitórias, o estado brasileiro passou a reconhecer às comunidades remanescentes de quilombos o direito de propriedade das terras que ocupavam. Posteriormente, o Decreto 4.887/03 regulamentou os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por esses grupos. Com a publicação desse decreto, ficou também instituído que a caracterização dessas comunidades como remanescentes de quilombos poderia ser atestada mediante autodefinição dos membros das próprias comunidades.

Ao contatar os integrantes das comunidades do Baú, Ausente e Quartel do Indaiá para realizar estudo sobre os processos de educação formal e informal em comunidades negras rurais, partimos inicialmente de informações fornecidas por instituições governamentais como a Fundação Cultural Palmares. As três comunidades são identificadas como comunidades negras rurais remanescentes de quilombos no mapeamento realizado por essa instituição.

O Ausente é uma comunidade negra rural situada às margens do rio Jequitinhonha, no município do Serro, em Minas Gerais. Seguindo o curso desse rio, à beira de um córrego conhecido como Acaba Saco, fica a comunidade negra do Baú. O Ausente e o Baú são comunidades vizinhas e seus integrantes

possuem relações de parentesco. As duas comunidades negras rurais formam um *território negro* definido pela ocupação do espaço geográfico e por laços de parentesco. A expressão *território negro* enfatiza “a condição de coletividades camponesas, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade (CARVALHO; SCHMITT; TURATTI, 2002, p. 3).

Para discutir as relações entre os membros dessas comunidades negras rurais com outros grupos e com a sociedade envolvente, partimos das proposições de Fredrick Barth. A etnicidade é entendida como forma de interação social. O foco da análise proposta por Barth está nas fronteiras entre grupos étnicos e em critérios que definem o pertencimento a um determinado grupo, pelas diferenças que se estabelecem na relação com outros grupos. Para o autor, “a medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e aos outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos no sentido organizacional” (BARTH, 1998, p. 194). A partir da interação social com outros grupos esse sentimento de pertença aparece, ou seja, é pela diferença que se define o território étnico.

A comunidade negra do Quartel do Indaiá está localizada na área de abrangência do município de Diamantina, nas proximidades do distrito de São João da Chapada. Passamos a situar então a comunidade do Quartel do Indaiá como parte do território negro da região do Alto Jequitinhonha que inclui também as duas primeiras comunidades que integram esse estudo, o Baú e o Ausente.

Ao longo dos últimos anos, as comunidades negras rurais brasileiras passaram por um “processo de identificação” ao tomarem contato com os “novos” direitos instituídos pelo estado brasileiro, segundo aponta Arruti (2001). Uma vez deflagrada a dinâmica de reconhecimento interno de sua “identidade quilombola”, assumiram-se como novos sujeitos políticos. No processo de se reconhecerem quilombolas, os integrantes dessas comunidades passaram a compartilhar tal condição, atualizando relações que os unem aos integrantes de outras comunidades quilombolas espalhadas por todo território brasileiro (COSTA, 2004, p. 13).

De acordo com Barth (1998), os traços culturais que demarcam as fronteiras dos grupos étnicos não são imutáveis. A cada período os atores (integrantes dos grupos) selecionam e enfatizam determinados traços culturais dos quais

se apropriam para interagir com os “outros” (não-integrantes). É a partir da interação social que se estabelecem as diferenças culturais. Quando um grupo se confronta com determinada situação histórica, essa pode destacar traços culturais que até então, não se apresentavam como relevantes.

Portanto, quando nos propomos a discutir os processos de troca e construção do conhecimento entre os integrantes dessas comunidades negras rurais procuramos ressaltar como tais traços culturais são apropriados pelos atores envolvidos para estabelecer interações sociais e para construir diferenças culturais seja com os membros de outras comunidades ou com a sociedade envolvente e nacional.

Ao iniciarmos um processo de pesquisa sobre educação nas comunidades negras rurais, com o objetivo de colher subsídios para a implementação de políticas públicas de ações afirmativas nessas comunidades, convidamos seus membros a participar desse processo. Podemos dizer que, nesse posicionamento diante do “outro”, no caso o pesquisador, os atores já passaram a destacar elementos da memória coletiva do grupo e traços que reafirmam diferenças culturais.

Os laços dessas comunidades com seus antepassados africanos são reproduzidos hoje, independente de como de fato aconteceu no passado. Os traços culturais que demarcam a fronteira entre os grupos étnicos podem mudar, assim como as características culturais de seus membros podem se transformar, entretanto, uma contínua dicotomização entre membros e não-membros nos permitem investigar a transformação cultural, em sua forma e conteúdo (*Ibidem*, p. 5).

Partimos então, dos elementos da memória coletiva e dos traços culturais destacados pelos membros das comunidades negras rurais do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá para discutir os processos de transmissão e *troca de saberes* entre os membros dessas comunidades.

Viver e aprender nas comunidades negras rurais

A comunidade do Ausente é constituída por 63 famílias residentes em dois núcleos: Ausente de baixo e Ausente de cima. Seus moradores têm como atividades produtivas o garimpo e os cultivos de feijão, milho e cana-de-açúcar.

As pequenas propriedades ficam, em sua maioria, situadas às margens do rio Jequitinhonha que atravessa o vale onde fica a comunidade.

O Sr. Crispim Veríssimo¹ tem 61 anos e reside no Ausente de Baixo desde que nasceu. Ele conta que muitas pessoas acham que o nome da comunidade deveria ser mudado, por parecer o “nome de um lugar abandonado”. No entanto, considera que o nome deve continuar como está, pois nos documentos e livros dos cartórios da região, o lugar é nomeado como “Fazenda do Ausente”.

Várias histórias são contadas pelos moradores sobre a origem do nome Ausente. A versão mais relatada diz que, nessa região, havia uma família de fazendeiros que no passado desistiu de viver em suas terras e abandonou o local. Desde então, o lugar ficou conhecido pelo nome de Ausente. Uma das professoras² da escola local apresentou outra versão para o nome da comunidade ao pesquisar essa história junto com seus alunos de 3^a e 4^a séries. Ela conta que as primeiras pessoas que ali chegaram eram descendentes de africanos, que forçados a trabalhar como escravos no garimpo e não podendo mais voltar para sua terra natal, deram o nome de Ausente à localidade.

Já no caso da comunidade do Baú, os moradores da região Everton Paulino³ e Crispim Veríssimo contam que ali havia uma roça que estava grande e vistosa e os moradores começaram a dizer que essa roça estava “um baú, um baú de bonita!”. Por outro lado, constatamos que na listagem das comunidades negras rurais elaborada pelo projeto “Quilombos Gerais”⁴ existem outras comunidades com o mesmo nome situadas em outras regiões de Minas Gerais. Os demais “Baús” ficam situados nas proximidades de cidades como Ponte Nova, Araçuaí e Antônio Dias.

Os significados apresentados por alguns membros do Ausente e Baú para os nomes das comunidades não podem ser entendidos, à primeira vista, como definidores da identidade étnica desses grupos. No entanto, na versão apresentada pela professora que leciona na comunidade do Ausente, foi atribuído um sentido ao nome da comunidade que apresenta os moradores do

1 Antônio Crispim Veríssimo, comunidade do Ausente, entrevista realizada em 17/11/2004.

2 Rosana Aparecida Moreira, professora da Escola Municipal José Sales Gomes, entrevista realizada em 16/11/2004.

3 Everton Aparecido Paulino, comunidade do Baú, entrevista realizada em 18/11/2004.

4 O projeto “Quilombos Gerais” realiza um levantamento e diagnóstico das comunidades negras rurais em Minas Gerais é desenvolvido pelo Centro de Documentação Elói Ferreira da Silva (Cedefes), desde 2003.

local, como descendentes de africanos. O mesmo acontece quando tomamos conhecimento que o nome Baú é usado para denominar outras comunidades negras rurais no estado de Minas Gerais. Nesse caso, na interação com os membros de outras comunidades no I Encontro Mineiro de Comunidades Negras e Quilombolas – de 26 a 28/11/2004, em Belo Horizonte –, os negros do Baú puderam reconhecer os laços que os unem, assim como, constatar suas diferenças culturais.

Quando buscamos informações sobre a história da comunidade negra do Quartel do Indaiá encontramos referências no trabalho realizado por Aires da Mata Machado Filho (1985), por volta da década de 30 do século XX. São João da Chapada começou a se formar no início do século XIX e “foram de negros as primeiras casas do arraial. Eram muito espalhadas as tradições de Felipe Mina, Felipe Nagô, Pai Augusto e outros” (*Ibidem*, p. 25).

Nas proximidades desse arraial, o autor encontrou um lugar chamado Quartel do Indaiá, junto a um dos quartéis⁵ construídos pela administração dos terrenos diamantinos. Naquela época, investigando sobre a origem desse povoado, ele fez observações sobre a constituição de seis quilombos que por lá existiram. Pela proximidade geográfica, considerou que a população que veio a constituir a comunidade do Quartel do Indaiá tinha vindo de dois desses quilombos: Calambolas e Maquembas.

Atualmente os membros da comunidade do Quartel do Indaiá relacionam o nome do local ao quartel que lá existiu e aos coqueiros do indaiá, vegetação característica da região. No entanto, uma das moradoras entrevistadas⁶ identificou a comunidade como de maioria negra e contou que lá viveram, em outras épocas, negros e negras que se reuniam, dançavam em círculo, cantando e recitando versos. Ressaltou também que, atualmente, somente um senhor na comunidade conhece esses cantos, o Sr. Pedro de Alexina.

De acordo com Machado Filho, no Quartel os descendentes de africanos usavam a palha dos coqueiros do Indaiá como matéria-prima para cobertura das casas, as “cafuas” (MACHADO FILHO, 1985, p. 26). O modelo de construção dessas casas era inspirado naquele em que viviam na África. Ainda hoje, alguns dos membros dessa comunidade rural residem e apresentam suas moradias como “cafuas”.

5 Na vigência da Real Extração (1772-1827) foram construídos nessa região três dos quartéis que a administração dos terrenos diamantinos usava para alojamento de patrulhas (MACHADO FILHO, 1985, p. 28).

6 Rosinéia Maria dos Santos, moradora do Quartel do Indaiá, entrevistada em 22/11/2004.

O Arraial do Tejuco, hoje Diamantina, e a antiga Vila do Príncipe, atualmente a cidade do Serro, faziam parte da comarca do Serro Frio e foram áreas de intensa extração de riquezas minerais nos séculos XVIII e XIX. A maior parte da população deslocada para a região, nesse período histórico, foi de negros africanos que escravizados eram forçados a garimpar em busca de ouro e diamantes. A atividade do garimpo é ainda exercida nos dias atuais nestas comunidades negras e foi neste contexto que surgiram os cantadores de “vissungos”. A palavra “vissungo” se origina de “ocisungo”, que significa “hino” e tem sua forma no plural como “ovisungo”, conforme constatou a pesquisadora Lúcia Nascimento (2003) quando realizou trabalho sobre a origem dessas práticas sociais relacionadas à atividade do garimpo e aos funerais. Esses cantos mesclam palavras de línguas de diferentes etnias em contato, principalmente pertencentes ao macrogrupo banto com a língua portuguesa.

Nas áreas de garimpo dessa região havia vários mestres cantadores. Um mestre puxava um canto acompanhado por um coro de cantadores e desafiava outros mestres a também entoar seus cantos junto a outro coro de cantadores.

Por volta de 1938, na região de São João da Chapada, Aires da Mata Machado coletou e registrou sessenta e cinco “vissungos” (MACHADO FILHO, 1985). Segundo relata esse autor, os negros entoavam as “cantigas da manhã” ao raiar do dia. Os “cantos de multa” eram executados no serviço do garimpo quando um visitante passava e era intimado a deixar alguma coisa como pagamento por sua passagem. E as “cantigas de enterro” eram entoadas nos funerais. Quando alguém morria praticavam-se esses cantos no ritual de se carregar o corpo em uma rede até o local onde seria enterrado.

Mais recentemente, os “vissungos” foram registradas por Lúcia Nascimento na região do Quartel do Indaiá e no distrito de Milho Verde (NASCIMENTO, 2003). No entanto, percebe-se que essas práticas têm se modificado com o tempo.

Aqueles que entoam os “vissungos” e conhecem palavras das línguas africanas nas comunidades do Baú e do Ausente são também referenciados, seja por pessoas da região, ou mesmo pelos próprios integrantes dessas comunidades, como os homens que “detêm o saber” sobre a história da comunidade e de

seus antepassados. O Sr. Crispim Veríssimo é morador do Ausente e o Sr. Ivo Silvério reside em Milho Verde. Os cantos também são entoados pelo Sr. Pedro de Alexina⁷, morador do Quartel do Indaiá.

Sobre a prática dos “vissungos” de enterro, os integrantes dessas comunidades contam que, quando o corpo estava muito pesado de se carregar, principalmente porque os caminhos são muito íngremes, o grupo seguia chamando quem estivesse nas redondezas para acompanhá-los:

Agora que tá lá pras roça, pros garimpo, trabaiano com a turma lá, viu “canto mamãe quedê”. Viu que o difunto tá pesado, todo mundo larga seu serviço e leva até uma beira da estrada o que pudé, porque num pudé chegá lá no sumitério, leva até na estrada que pudé. Mas todo mundo dá-lhe mão, aquilo é da antiga chamano o companheiro pra ajudá. “Minha perna mi dô ai, (todo mundo) mamãe quedê?” Ah, que retombe, um lá subino lá o morro. Isso é essa cultura! (Antônio Crispim Veríssimo, 17/11/2004).

Ao cantar os “vissungos”, o Sr. Crispim reafirma sua identidade étnica. No entanto, os cantos de enterro ou “dança de rede”, como também são conhecidos, já não são mais praticados nessas comunidades negras rurais. Quando um integrante da comunidade vem a falecer, como relatou o cantador do Ausente, não está se cantando mais. As pessoas dessas comunidades quando morrem, geralmente estão na cidade. Nos casos em que o falecimento acontece na comunidade envia-se um transporte funerário para buscar o corpo que depois é enterrado no cemitério mais próximo. Somente nos casos em que a família solicita aos mestres que cantem, esses homens da comunidade sobem o morro até o cemitério do distrito carregando o falecido na rede. Isso têm acontecido raríssimas vezes:

Quando morre na roça, ah, a gente ainda faz um show com ele. Ah... na roça faze. Antão, é o vissungo, tira o vissungo, daí é tirado meso do começo, encaminho o bendito, da saída da porta, aí adiante a pessoa já tira o vissungo... É tradição, esta é tradição popular, essa daí eu já achei ela é dos antigo (Antônio Crispim Veríssimo, 17/11/2004).

Quando vemos os membros dessas comunidades atribuírem significados às festas e rituais que realizam e às suas diferenças, percebemos que o fazem no sentido positivo e não mais servindo para distingui-los sob a forma de estigmas (ARRUTI, 2003). Esses atores nos apresentam a memória coletiva dos grupos que integram de uma forma diferente, como aponta Arruti, com seus próprios

⁷ O sr. Pedro de Alexina fez parte da pesquisa realizada por Lúcia do Nascimento, em 2003.

“especialistas em sua recuperação”, pessoas que assumem funções importantes na comunidade, porque têm a “chave da memória” (ARRUTI, 1998).

Resgata-se aqui a importância do repasse pela tradição oral nas sociedades africanas. A educação dos jovens se fazia oralmente (contos e lendas), mesmo que algumas populações praticassem a escrita. “O objetivo era perpetuar a memória coletiva, fazendo com que a identidade étnica fosse perpetuada” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 21).

Em entrevista realizada com o Sr. Crispim Veríssimo, ele relata que em sua comunidade há poucas pessoas que conhecem as tradições dos antepassados para ensiná-las aos descendentes. Como declara Ong, numa cultura oral é essencial que haja sempre um interlocutor, “o pensamento apoiado em uma cultura oral está preso à comunicação” (ONG, 1998, p. 44). Para se aprender com os mais velhos ou para se ensinar aos mais novos, é preciso que haja tempos e espaços para interlocução.

Edgardo Costa⁸ tem 33 anos e é membro da comunidade negra do Baú. Ele relata ter aprendido pouco sobre a história de sua comunidade com seu pai, Sebastião da Costa, já falecido. A transmissão desses saberes para seu pai partiu de seu avô Firmiano. Edgardo aprendeu com o pai, os cantos praticados no grupo de Catopê de Milho Verde, do qual faz parte. Os “vissungos” são por ele reconhecidos como uma tradição que deve ser preservada. Ele também identifica com quem pode aprender mais sobre essa tradição, citando o Sr. Crispim, da comunidade do Ausente.

Quando queremos saber sobre as tradições e a história de nossos antepassados buscamos referências com pessoas mais velhas. Em culturas de tradição oral isto é ainda mais habitual. Nas tribos antigas, o ancião de uma comunidade tem um lugar de honra como guardião da tradição, do tesouro espiritual da comunidade (BOSI, 1995, p. 82).

Na comunidade do Quartel do Indaiá apenas um senhor é identificado pelos moradores do Quartel como alguém que ainda sabe os “vissungos” que se entoavam por toda essa região, no início do século XX, na época em que o pesquisador Aires da Mata Machado os registrou.

⁸ Edgardo Aparecido da Costa, comunidade do Baú, entrevista realizada em 18/11/2004.

Os processos de educação informal, ou não formal, que é como alguns autores os interpretam, estão geralmente pouco codificados na palavra escrita e organizados ao redor da fala. Quando se expressam, os “sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presente, no esforço de pensar, elaborar e reelaborar sobre a realidade em que vivem” (GOHN, 2001, p. 106).

É interessante destacar, que nos momentos em que o cantador de “vissungos” do Ausente foi convidado a falar dessa tradição oral, ele também lembrou os cantos e começou a entoá-los. Partimos aqui de um trecho da fala desse cantador para refletir sobre a troca de saberes numa cultura de tradição oral. Como nos apresentou o Sr. Crispim Veríssimo, cada canção tem seu próprio ritual e para compreendê-lo, deve-se presenciá-lo, vivê-lo:

O ritual da canção não é um só, cada uma tem um ritual, (...) não é um ritual só. Então muitas pessoas falam em copiar... vamo escrever, mas escreve, a pessoa não pegou o ritual, ele vai falá em palavra (...). Para ela cantá, como é que ele canta? Ele nunca viu cantá! (...) Ritual chama música, sabe aquilo pra o som, antão como pode? Não tem jeito, agora se a pessoa já viu ao meno uma vez cantando, a pessoa gravô aquele ritual e o ritual dela é esse assim. E a pessoa já canta naquele ritual (Antônio Crispim Veríssimo, 17/11/2004).

Nesse caso, estabelece-se então uma relação entre o “aprender” e o “estar presente” no momento da aprendizagem. Os cantos que esses homens trazem registrados na memória, quando apresentados sob a forma escrita não abarcam todo o “saber” neles contido, e a ser transmitido. O aprendizado do ritual inclui o “ver” e o “ouvir” que acontece na relação presencial.

Os cantadores de “vissungos” destas comunidades negras têm sido freqüentemente procurados por pesquisadores que estão realizando estudos sobre estes cantos afro-brasileiros, assim como, têm sido convidados a participar de fóruns de discussão e eventos culturais nos quais interagem com membros de outras comunidades quilombolas e com outros grupos. Através da interação social e de um “processo de visibilização” dessas tradições culturais, os integrantes das comunidades reforçam seus laços de pertencimento atribuindo outros sentidos a memória coletiva do grupo, pois é nesses momentos que se autodefinem como quilombolas.

Além dos “vissungos”, outras tradições afro-brasileiras se apresentam como traços culturais diacríticos apropriados por essas comunidades negras rurais.

Seus integrantes participam ativamente das festas religiosas de devoção a santos como Nossa Senhora do Rosário e São Sebastião. Na região do Serro, um dos momentos da expressão coletiva dessas tradições acontece durante as festas do Rosário.

A criação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Serro data de 1728. As irmandades são associações religiosas de leigos que assumiram evidentes funções sociais nessa região do estado de Minas Gerais. As irmandades formadas pelos negros africanos escravizados também funcionaram como meio de construção de identidades e alteridades no processo de deslocamento para a América (REIS *apud* SOUZA, 2002, p. 187).

Ao estudar a história das festas de coroação de Rei Congo, a pesquisadora Marina de Mello e Souza nos afirma que “se as irmandades de africanos muitas vezes se organizavam de acordo com as nações aportadas no Novo Mundo, estas não correspondiam necessariamente a uma mesma origem étnica” (SOUZA, 2002, p. 187). As eleições dos reis negros e as festas que celebravam essas eleições na sociedade escravista eram formas de organização nas quais os negros africanos mantinham presentes tradições comuns a todo mundo banto incorporadas e reinterpretadas por eles e seus descendentes (*Ibidem*, p. 155).

Há integrantes da comunidade do Baú e do Ausente participando do grupo de Catopê de Milho Verde. A dança do Catopê faz parte da “família dos sete irmãos do congado”. Essa “família” possui como integrantes o Candombe, o Congo, o Moçambique, o Catopê, o Marujo, o Caboclinho, o Cavaleiro de São Jorge e o Vilão. No caso do Catopê, os instrumentos usados são caixa de assobios, reco-reco e caixas de bater. A função do Catopê na Irmandade é alegrar o ambiente (MARTINS, 1988, p. 32).

O grupo de Catopê de Milho Verde teve como formadores membros da comunidade do Baú. Porém, como o próprio nome diz, é identificado como o grupo de Catopê do distrito mais próximo à comunidade. O Sr. Ivo Silvério é o atual mestre do grupo e também presidente da Associação do Catopê e Marujada de Milho Verde e Adjacências. Essa associação foi criada em 21/03/2004⁹ e tem como um de seus objetivos criar um espaço de convivência para o grupo.

9 Esse também é o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

Em Milho Verde acontece anualmente a Festa de Nossa Senhora do Rosário. O grupo de Catopê e a Marujada de Milho Verde são os principais grupos de Congado que atuam na organização da festa e em sua "vivência". Aproximadamente 50 dançantes integram o grupo de Catopê de Milho Verde. Destes, cerca de 30 membros são das comunidades negras do Baú e do Ausente. A participação no grupo de Catopê se apresenta como um momento de troca entre os mais velhos e os mais jovens que nele atuam como "dançantes". No entanto, muitos dos jovens dessas comunidades não fazem parte do grupo pelo fato de serem filhos¹⁰ de moradores que seguem a religião evangélica. Os membros da Congregação Cristã no Brasil¹¹, que possui igrejas nas comunidades do Baú e do Ausente, compreendem o Catopê como outra religião.

No âmbito da educação informal, os grupos de congado das comunidades negras rurais têm criado meios de preservar as tradições afro-brasileiras a sua maneira. O grupo de Catopê tem registro de cerca de oitenta cantos que foram criados ao longo seus muitos anos de existência¹². O repasse dos cantos de geração para geração tem acontecido oralmente entre seus integrantes.

A iniciativa da Associação do Catopê e Marujada de criar um memorial das guardas de congado da região, demonstra que os integrantes dessas comunidades negras rurais estão buscando também formas de registro sonoras, escritas e visuais para manter suas tradições. Como afirma Ong (1998, p. 19), as culturas orais têm incorporado de forma positiva a *oralidade secundária*, essa nova oralidade que é alimentada pelos sons e pelas imagens.

Nessas comunidades negras rurais quando se procura perceber os traços culturais que atuam como fatores constituintes da identidade étnica do grupo, as referências se concentram nos cantos – "vissungos" – e na dança do grupo de Catopê. No entanto, salientamos que há outros traços que também expressam essas diferenças culturais, como o jeito de falar, de contar histórias, de cozinhar. Criar formas de dar visibilidade a esses traços, permitir que essas diferenças culturais sejam incorporadas positivamente ao espaço escolar é um dos fatores a serem considerados quando se pensa em práticas educativas voltadas para as comunidades negras rurais.

10 A partir das entrevistas realizadas com Everton Paulino e com Edgardo da Costa, comunidade do Baú, 18/11/2004.

11 A Congregação Cristã no Brasil é uma organização religiosa evangélica que possui também casas de culto na cidade do Serro e em outros municípios brasileiros.

12 Há referências do início do século XX, embora acredita-se que tenha sido criado anteriormente.

O olhar sobre a educação formal

Há uma escola¹³ em cada uma das três comunidades negras rurais aqui contextualizadas. Essas escolas se caracterizam pelo atendimento em classes multisseriadas de ensino fundamental (1^a a 4^a séries, incluindo o pré-escolar ou fase introdutória) com uma média de 30 alunos matriculados anualmente.

Os prédios escolares são pequenos, com uma a duas salas de aula e infraestrutura precária. Duas dessas escolas funcionam no turno da manhã, sendo que, em uma delas existe uma turma de Educação de Jovens e Adultos no horário noturno. Na escola sediada na comunidade do Quartel do Indaiá, há turmas no turno da manhã e da tarde, com uma professora contratada para atendimento de todas as séries (introdutória e de 1^a a 4^a séries).

Os integrantes dessas comunidades destacam a importância de a escola estar sediada na comunidade e do acesso ao ensino fundamental completo e ensino médio. Para eles, as tradições culturais das comunidades devem ser incorporadas ao currículo escolar. A escola é vista como um espaço para aprendizado e como um meio que possibilita o acesso a outros recursos e melhorias como a ponte, a estrada e o transporte. A partir do momento que a escola está instalada na comunidade ela passa a ser um elo de ligação com o poder público local, dando visibilidade àquela comunidade.

Nas observações realizadas, entrevistas e análises de documentos constatou-se que as festas e manifestações culturais realizadas nas comunidades negras rurais não se fazem presentes nos projetos político-pedagógicos das escolas. Nos planejamentos elaborados pelas secretarias de educação dos municípios nos quais essas comunidades se situam há indicações para o estudo da história da comunidade. Apesar de citarmos, no início deste texto, um estudo sobre a história da comunidade do Ausente proposto por umas das professoras da escola local, não identificamos nenhuma outra ação programada que abordasse esses conteúdos. As professoras que lecionam nessas escolas não pertencem às comunidades e conhecem pouco as tradições culturais de seus integrantes, segundo relataram.

¹³ Escola Municipal José Sales Gomes – Ausente, Escola Municipal Juscelino Pereira da Silva – Baú e Escola Municipal Quartel do Indaiá - Quartel do Indaiá.

A evasão escolar é muito variável no contexto dessas comunidades, mas com relação à repetência nas primeiras séries do ensino fundamental observou-se um percentual que variou de 4% a 48% nos últimos quatro anos, mantendo uma média anual de 20%, se considerarmos os índices referentes às três escolas. Destacamos esses números para refletir o que um alto índice de repetência pode representar para a auto-estima dos alunos dessas escolas.

Em uma das três comunidades, os pais optaram por transferir seus filhos para uma escola fora da comunidade por não concordarem com o tratamento que uma das professoras dispensou a alguns de seus alunos. Para superação de práticas discriminatórias veladas e explícitas no cotidiano escolar é essencial que se discutam as relações raciais nas escolas das comunidades negras rurais. Essa discussão deve envolver principalmente os pais e as mães dos alunos, além dos professores e gestores, como forma de “desvelar o silêncio sobre a questão racial no ambiente escolar”, garantindo o princípio constitucional de proibição do racismo (GOMES, 2001, p. 89).

Nessas comunidades negras rurais há várias situações que dificultam o acesso à escola e interferem na frequência escolar. Portanto, neste contexto é fundamental que tais fatores sejam observados, investigados e discutidos. Além de encontrarem obstáculos naturais os alunos se deparam com outros no seu caminho para a escola. As administrações municipais não facilitam o acesso à escola para os alunos que cursam de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental e o ensino médio, quando não disponibilizam transporte escolar ou dificultam o uso do mesmo para esses alunos.

Pensar a escola nas comunidades negras rurais

Voltemos nosso olhar para o currículo escolar, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que com a Lei nº 10.639/03 tornou-se obrigatório. Os membros dessas comunidades também ressaltam a importância de suas tradições culturais e da história de seus antepassados estarem presentes na escola.

Sinalizamos que para a implementação de políticas públicas de ações afirmativas nessas comunidades negras deve-se procurar compreender e respeitar as formas que seus membros têm hoje de preservar suas tradições culturais. Convidar os “mestres”, aqueles que são identificados como os

“guardiões da memória” das comunidades a irem até as escolas para contar suas histórias, participando do processo de construção de um novo currículo, pode ser um primeiro passo a ser dado nessa direção.

Ao pensar um projeto de escola para as comunidades negras rurais é fundamental também que se incorpore elementos da cultura negra como a musicalidade, a corporeidade e a religiosidade de matriz africana. Como nos apresenta a pesquisadora Nilma Gomes, a

educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente (GOMES, 2003, p. 81).

Por outro lado, no diálogo com essas comunidades negras rurais percebemos a importância que é dada à escola e a sua formação escolar. Essas crianças, jovens e adultos são sujeitos na construção de um projeto de escola que reconheça e valorize sua(s) história(s). Prontos a contribuir na criação de um currículo que incorpore as tradições culturais que lhe foram transmitidas por seus antepassados e recriadas na atualidade.

Referências bibliográficas

ARRUTI, José Maurício. Comunidades Remanescentes de Quilombos. Notas exploratórias sobre conceitos, critérios e impactos. In: *1º Encontro de Comunidades Negras Rurais de Sergipe*. Aracaju: Sindifisco, 1998, mimeografado.

_____. Territórios Negros. In: *Seminário Territórios Negros no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: (Koinonia), 2001, mimeo.

_____. *O quilombo conceitual*. Para uma sociologia do “artigo 68”. São Paulo: Projeto Egbé. Territórios Negros (Koinonia), 2003, mimeografado.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

_____. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. *Decreto Lei nº 4887, de 20 de novembro de 2003*, mimeografado.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembrança de Velhos*. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO, Maria Celina; SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília. A Atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente e Sociedade*, ano V, n. 10, 1ª semestre de 2002.

COSTA, João Batista de Almeida. *A reescrita da história, a valorização do negro e a atualização de relações ancestrais no norte de Minas*. Montes Claros: Unimontes, 2004, mimeografado.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais*. Uma introdução a história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped, maio/jun./jul., nº. 23, 2003 (número especial).

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71).

MACHADO FILHO, Aires da Mata. *O Negro e o Garimpo em Minas Gerais*. Belo Horizonte, Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1985.

MARTINS, Saul. *Congado: Família de sete irmãos*. Belo Horizonte: Sesc, 1988.

NASCIMENTO, Lúcia Valéria do. *A África no Serro-Frio*. Vissungos: uma Prática Social em Extinção. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Dissertação de Mestrado, 2003.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

QUEIROZ, Sônia Maria de Melo. *Pé preto no barro branco: a língua dos negros da Tabatinga*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

SAINT-HILAIRE, Auguste. *Viagem pelo Distrito dos Diamantes e Litoral do Brasil*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SOUZA, Marina de Mello. *Reis Negros no Brasil Escravista*. História da Festa de Coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

VOGT, Carlos; & FRY, Peter. *Cafundó: a África no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL: O DIÁLOGO PEDAGÓGICO NECESSÁRIO EM COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS

Georgina Helena Lima Nunes

Os sentidos do buscar

Todo o processo de pesquisa é um ato de busca, de procura, de entendimento de algo que nos é desconhecido. Inserir-se em uma busca de natureza etnográfica – “etno-grafia” –, significa observar, anotar, perguntar, escrever, interpretar a cultura do outro à luz do visto, do escutado, do silenciado, do empírico, da teoria, do mensurável e, também, daquilo que é apreendido pelos nossos sentidos.

Essa escrita traz um pouco do que foi vivenciado em campo na busca dos modos através dos quais, homens, mulheres e crianças se educam na totalidade das vivências que os constituem: nos espaços da formalidade e da informalidade; nos espaços do instituído e do não instituído, da ordem e da desordem – espaços que, contrariamente ao que esse jogo de palavras, em um primeiro momento, propõe, não são o espaço da contrariedade, da oposição, mas da complementaridade, da totalidade.

Todo o pesquisador quando entra em campo está instrumentalizado com as normas da ciência: o quê? para quê? Os meios, a teoria, enfim, são todos conhecimentos prévios, imprescindíveis em um trabalho de natureza científica. Representações formadas sobre o grupo a ser pesquisado, também fazem parte do imaginário do pesquisador anterior à exploração do *locus* de pesquisa.

Tratando-se de comunidades remanescentes de quilombos, existe um arquétipo pré-estabelecido desse grupo étnico, estabelecido pela ciência e pelo senso comum, que por um bom tempo insistiram em padronizar territórios quilombolas ou referenciá-los à Palmares, exclusivamente.

A permanência em campo pressupõe um outro momento da re-elaboração metodológica e conceitual. No diálogo que se estabelece com os sujeitos da investigação, a rigidez das normas da ciência flexibiliza-se, exigindo outros arranjos e compreensões que já não são mais ditadas pelo campo teórico, mas pelo campo empírico.

No tempo de permanência em campo, fiquei hospedada na casa de Tio José e Tia Idalina, pais da presidente da Associação Remanescente de Quilombo Manoel Barbosa. Com a pesquisadora permanentemente no *locus* da pesquisa, atravessando as rotinas diárias de seu cotidiano, tornou-se possível absorver as microrrelações que operam nesse contexto ainda que se tenha a consciência das inferências que a presença de uma pessoa estranha provoca no ambiente estudado.

Durante os oito meses de pesquisa na Comunidade de Manoel Barbosa foi efetuando um refazimento das formas de capturar os dados e, também, um alinhamento da minha sensibilidade para poder-me sintonizar com os sinais dados pela comunidade.

Desde os primeiros contatos com o grupo estudado foi explicitado o grau de autonomia da comunidade em relação aos seus desejos e decisões e, nesse sentido, o diálogo estabelecido com os pesquisadores, colaboradores e movimentos sociais não poderia se estabelecer de cima para baixo porque, conforme as palavras de D. Denise, “aquilo que serve pra nós, nós queremos. O que não é bom pra nós, nós não deixamos ficar”. Essa fala não foi percebida e nem tampouco incorporada como uma ameaça.

Na seqüência dos meses de convívio com a comunidade de Manoel Barbosa, foram se criando e fortalecendo vínculos que se transformaram em formas de cuidado com o “outro” que transcendem os cuidados formais presentes na relação pesquisador–pesquisado; as minhas ações foram de fazer-me presente e ausente, falar e silenciar, escutar o não-dito e enxergar o não-visto, avançar, recuar e por vezes imobilizar a caminhada a fim de equilibrar a minha tarefa-desejo.

A tarefa-desejo são os momentos inseparáveis em que ao mesmo tempo que se quer conhecer a realidade investigada, os desejos advindos do compromisso social e político que me constitui pesquisadora e educadora começam a tencionar-me, tornando-se incontidos durante um momento que é de captura e não, ainda, de intervenção educativa na busca concreta de práticas que promovam através do reconhecimento e respeito às alteridades, um diálogo inseparável entre a escola e a vida cotidiana.

De acordo com o imaginário construído acerca das comunidades quilombolas tem-se, pelo menos, duas idéias de comunidades quilombolas: primeiro, como sujeitos políticos alinhados por uma mesma condição histórica, escravos fugitivos, quilombo, então, é sinônimo de refúgio. Uma segunda idéia, em uma análise muito bem desenvolvida por Arruti traz a perspectiva “conceitual”, que advém de uma “sociologia do artigo 68”, em que

“a questão fundamental é, portanto, perceber como o quilombo histórico foi metaforizado para ganhar funções políticas no presente e como tal conversão simbólica teve como produto, uma construção jurídica que permite pensar projetos de futuro” (2003, p.68).

Eu pensaria, para além das concepções que uniformizam a concepção de comunidades quilombolas, em um modo de conhecimento das comunidades remanescentes a partir de estudos locais que trazem à tona as diferenças que constituem os grupos étnicos que, em conformidade com um espaço e tempo social, constroem identidades próprias, sem deixar de representar uma coletividade sob o ponto de vista conceitual e histórico mas que conquista o espaço político para a singularidade. Nesse sentido, as comunidades quilombolas ao serem analisadas de norte a sul do país apresentam diferentes sujeitos sociais que através de seu entorno, produzem concepções diferenciadas de mundo, de cultura, de sociedade, e conseqüentemente, de educação.

Educação formal, conteúdos e sensibilidades

A Comunidade Remanescente de Quilombo Manoel Barbosa é uma comunidade formada por aproximadamente cem pessoas, vinte e quatro famílias, que se mantêm da agricultura de subsistência e de trabalhos sexualmente divididos: para os homens são destinados trabalhos temporários, como diaristas na feitura de cerca, limpeza de campos, plantio e colheita de algumas culturas sazonais; para as mulheres o trabalho como faxineiras

e empregadas domésticas. Quatro jovens ocupam outros postos de trabalho em firmas terceirizadas pela General Motors (montadora automobilística) e Pirelli (fábrica de pneus).

Nessa relação com o trabalho possível, vão sendo forjadas algumas formas de sobrevivência material ao mesmo tempo em que, também, vão se definindo processos educativos na sua formalidade e informalidade. O tempo de estar na escola e os motivos pelo quais não se está nela, circulam em torno da dimensão da materialidade (necessidade) e imaterialidade (desejos, sonhos) que compõem o *ethos* dessa comunidade negra.

Foram visitadas três escolas onde estudam as crianças da comunidade quilombola. Duas das escolas – Escola de Ensino Fundamental Mariante Soares Pacheco (Pré-Escolar até 4ª série) e Escola de Ensino Fundamental Santa Cecília (1ª até 8ª série) – encontram-se localizadas muito próximas à comunidade do Barro Vermelho e, a outra escola, que possui ensino médio, fica mais distante, cerca de dezesseis quilômetros do quilombo, muito próxima ao centro da cidade e com características diferenciadas das demais escolas, tanto em termos de espaço físico como, também, em relação ao público que a escola acolhe, de alunos de classe média da sociedade local.

As três escolas, na verdade, localizam-se em espaços físicos diferenciados e produzem, conseqüentemente, espaços de práticas pedagógicas e relações sociais, igualmente, diferenciadas. As escolas Mariante Soares Pacheco, Santa Cecília e Antônio Gomes Corrêa representam, respectivamente, o espaço do rural, da periferia e do centro; as crianças quilombolas, transitam por esses três espaços sem que a sua especificidade étnico-cultural seja reconhecida.

Ao chegar nas escolas e justificar a escolha das mesmas, foi demonstrado um desconhecimento quase total sobre a realidade das crianças negras investigadas. Na verdade, a comunidade de Manoel Barbosa ganhou visibilidade, enquanto território remanescente de quilombo, há cerca de quatro anos, quando reivindicava as terras onde está estabelecida atualmente a multinacional General Motors do Brasil. As escolas investigadas tinham apenas informações esparsas sobre o quilombo Manoel Barbosa, as quais não produziram muitos significados, visto que foram rapidamente esquecidas.

As escolas, em geral, apresentam perspectivas pedagógicas e metodológicas que contemplam a diversidade étnico-racial e a formação identitária através

de trabalho sob a forma de projetos que envolvam um grande número de disciplinas e professores.

Na avaliação das escolas, trabalhar na forma de projetos tendo como tema gerador a diversidade étnico-racial esbarra em limites estruturais, tais como carga horária, materiais didáticos disponíveis e formação acadêmica mais crítica. É manifestado um desejo muito grande de que tais práticas sejam possíveis, de que os entraves que se apresentam sejam ultrapassados, porque existe a compreensão de que os conteúdos como um fim que se encerra em si mesmo são insuficientes para uma educação voltada para a formação humana na sua plenitude.

Toda essa compreensão acerca da diversidade presente no cenário social do qual a escola faz parte constitui um substrato pedagógico a ser explorado de uma forma mais contundente, à medida que os entraves sejam superados; entraves estes que, conforme citado anteriormente, são de solução prática. Essa prática pedagógica que necessita dessa indiscutível sustentação material, também carece de outros elementos que, geralmente, ficam relegados a um segundo plano.

Conforme afirma Assmann (2003), é necessário que a sensibilidade seja existencializada a fim de que a atividade docente seja marcada pela afetividade, empatia e “com-paixão”. Compaixão não entendida como um sentimento menor de piedade, mas como a capacidade de compartilhar a paixão com o outro, de sair do seu próprio círculo e entrar na galáxia do outro e construir juntos uma vida em sinergia (BOFF, 2003).

Esse estatuto de docência – sensível docência – não protela uma tomada radical de atitudes contra as práticas que impedem uma vivência em sinergia; xenofobias, preconceitos e discriminações se metamorfoseiam, mas persistem, por vezes, multiplicam-se, manifestando-se desde os primeiros anos de vida como prática naturalizada no contexto escolar e familiar. As crianças ficam precocemente privadas de viver uma vida em sinergia com o outro.

A observância e o reconhecimento de algumas práticas discriminatórias, ou, então, a existência/presença de alunos apáticos, silenciosos, tal qual são caracterizadas, algumas vezes, as crianças quilombolas no contexto escolar, tencionam, por si só, uma prática que sem os aparatos “ideais” dê uma resposta mínima aos apelos “reais”:

Fizemos o jogo do silêncio aonde vão indo aos pouquinhos os alunos conforme a escolha, o moreninho é sempre o último. No jogo do silêncio se faz escolhas de quem sai primeiro, as batidinhas nas classes se repetem nos mesmos alunos sempre. Nos jogos de futebol só se escuta: Ô negrão... (DIÁRIO DE CAMPO I, p. 57).

Pra mim, assim, eu sempre tratei esses .. todos alunos iguais aos outros e não... e nem procurei saber da realidade de cada um... como não foi colocado nada [...] Eles até falam assim [...] mas principalmente esses alunos eles são mais quietos, mais fechados, se tu não vais questioná, perguntá alguma coisa, eles só perguntam mesmo o conteúdo da aula e nada mais [...] (DIÁRIO DE CAMPO I, p. 69).

Tratar a questão da diversidade e da diferença, para a grande maioria dos professores e gestores, não deve trazer a especificidade da questão étnico/racial. Ao implementar a lei nº 10.639/03 que insere nos currículos escolares de ensino fundamental e médio a História e Cultura Afro-Brasileira, uma das grandes dificuldades que se colocam não é a questão do conteúdo a ser explorado, mas das emoções que vão ser mexidas, e que estavam, até então, guardadas em lugares não percebidos, onde se alojam nossos preconceitos que, por vezes, emergem disfarçados na indiferença, uma vez que

[...] nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a pensar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (GOMES,2003, p.73).

A condição de ser remanescente de quilombo gera, muitas vezes, concepções equivocadas a respeito do que é ser uma comunidade quilombola. Várias modificações estão a acontecer na Comunidade Remanescente Manoel Barbosa durante esse processo de luta para titulação das terras. Os moradores sempre lutaram pelo direito à terra na condição de usucapião, há pouco tempo reconheceram-se como quilombolas e, a partir daí, estabeleceram redes com outras entidades para fortalecerem-se na luta e reivindicar os seus direitos:

Em 1994 que passaram a ter a visão de que poderia ser terra de quilombo, mas como a lei não ajudava muito né? A gente não tinha essa compreensão de que existia direito à terra de quilombo, ou de negros, porque era terra de negros, não era de quilombo, a gente dizia. Esse movimento pegou fogo de 4 anos pra cá. O pessoal, assim, ficou tudo muito abafado. Sabe, assim você chegava, vai lá no cartório que tem um documento, chegava lá o pessoal, dava o maior chá de banco e não davam bola. As comunidades remanescentes de quilombo e todo o mundo sabe, não tem ninguém que vai duvidar que ali no Barro Vermelho, na 107, é terra de quilombo, sempre foi. Todo o mundo sabia que quando descia alguém negro lá do centro, de onde que vinha? Lá da 107 (DIÁRIO DE CAMPO II, p. 33).

As questões legais e históricas que envolvem as comunidades quilombolas são de desconhecimento da escola, e, até mesmo, de algumas pessoas da comunidade. A concepção de que tudo o que está acontecendo no quilombo – chegada de projetos de auto-sustentabilidade, participação em seminários e eventos, recebimentos de alimentos do programa Fome Zero – é resultante de um ato puramente assistencialista, que resulta em uma acomodação dos sujeitos envolventes é o equívoco prevalecente: “Eu ouvi falar que o quilombo existe porque um gurizinho disse que ia morar lá, porque lá não precisa nem estudar, nem trabalhar, tem tudo de graça. Eu acho que isso aí é retrocesso” (Professora, DIÁRIO DE CAMPO I, p. 79).

Currículo ativo, identidades apassivadas

Além do desconhecimento do que seja uma comunidade quilombola e dos julgamentos que daí decorrem, as dificuldades em tratar de questões voltadas para práticas racistas são reduzidas a uma não-aceitação da utilização de um conceito que não se sustenta cientificamente se olhado sob o ponto de vista biológico: raça. A argumentação de um professor de história aponta a substituição/desconstrução deste conceito:

[...] raça é um conceito historicamente construído, então, nós temos que fazer o seguinte: tudo o que é construído historicamente pode ser destruído. Então vem a pergunta: O que é que existe [...] ? Então, o que existe, é etnicismo. É o preconceito em relação à cultura. Às vezes a questão do preconceito da cultura, reconhecida à outra cultura está ligada à questão de cor de pele [...] (DIÁRIO DE CAMPO II, p. 35).

Guimarães dialoga com o autor Paul Gilroy (1998) para apresentar em que condição deve ser reelaborado sociologicamente o conceito de raça, e qual seria o sentido desse outro conceito:

1) reconhecer o peso real e efetivo que tem a idéia de raça na sociedade brasileira, em termos de legitimar desigualdades de tratamento e oportunidades; 2) reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; e 3) identificar o conteúdo racial das “classes sociais” brasileiras (GUIMARÃES, 2002, p. 56).

Esse debate no campo das idéias – as desconstruções de conceitos – vai constituindo práticas inovadoras no contexto escolar. Essas reflexões podem estabelecer rupturas, anunciar formas emancipatórias para o trato da diferença. Se é etnicismo, se é racismo, se raças existem ou não existem, o importante é

que a discussão está estabelecida no interior da escola, na escola tão silenciosa (ada) e, desta forma, a aplicabilidade da lei pode se dar como processo e não como produto de uma determinação meramente legal. As leis geralmente surgem para impor uma ordem. A lei nº 10.639/03 faz o seu reverso: desordena estruturas fixas organização escolar e de pensamento pedagógico ao desordenar um currículo escolar que:

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. [...] As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1996, p. 166).

Nesse sentido, o currículo é mais do que uma mera seleção de conteúdos para que os processos cognitivos se instaurem. Constitui, na verdade, um processo de (de) formação de nós mesmos, na forma como nos percebemos, que nos reconhecemos e como nos situamos através da nossa identidade. Hall (2001, p. 38) ao discorrer sobre a identidade afirma que “existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. Quando se fala em currículo, deve-se ter em mente que ele é o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos(as) no âmbito da escola, de cunho afetivo e cognitivo, que produzem sentidos que são expressos na sua identidade. É o currículo que se denomina ativo, presente em vários lugares e nas mais diversas formas de se manifestar.

Uma menina quilombola, que “ainda” gosta de sua cor – “morena” – faz a seguinte afirmação:

Eu sou negra mas eu não gosto de negro [...] não sei, não sei as vez tem negrinho bonitinho, mas as vez tem outros feio... [...]. Ainda gosto da minha cor, não sei porque tem uns muito preto, tem uns que hi... é um azulão! E tem uns mulatinho assim, meio moreninho que não é tão preto [...] (DIÁRIO DE CAMPO I, p. 26).

Esse “jeito parcial de se gostar” se repete em outras falas das crianças e jovens quilombolas. Por isso, processos de (des)construção identitária a partir do que vivenciam na escola devem ser revistos. Conforme afirma Nunes (2004, p. 57),

o “processo de construção ou perda de identidade deve ser seriamente refletido a fim de que as crianças negras não permaneçam diluídas numa cultura de que se é alguém, mas que se tem dúvida para definir”. Negro, preto, azulão, mulatinho, várias terminologias utilizadas para designar o “outro” enquanto que, na verdade, trata-se de uma fuga de si mesmo.

Outras duas meninas do quilombo desejam continuar estudando para se tornarem manequim e aeromoça; elas também sonham em transformar-se a si próprias porque, afinal de contas, raramente encontram sua auto-imagem nessas profissões, restando-lhes modificar os cabelos e ter olhos azuis¹: “Só gostaria de mudar o meu cabelo, que ele fosse crespo e que eu tivesse olhos azuis , pra ficar bonito assim...” (DIÁRIO DE CAMPO I, p.50).

Estes desejos não partem apenas de uma opção estética, “natural”; ser negra com rebolado é estar muito fora do “ritmo” de uma escola cujo acesso à cultura local tenta ser democrático mas que, no entanto, esbarra em um gauchismo seletivo e conservador que ensina a preservar os ritmos dos corpos e das mentes através das regras de uma cultura “ditante”:

A garota participou da 1ª etapa do grupo de fandango e depois a sua mãe não deixou que ela continuasse porque estava dando muita confusão com seu jeito de se movimentar, não podia dançar “maxixe”: “Eu só sei dançar maxixe, se tremendo toda e eu não podia mexer a minha bunda tem que dançar assim normalzinho sem remexido [...] dois e dois, dois e um, rancheira, polonesa...” (DIÁRIO DE CAMPO, p. 50).

Esta passagem acima suscitaria várias reflexões. A primeira delas seria questionar, historicizar, interrogar a origem deste disciplinamento tão puritano em que o dançar conforma as pessoas dentro de uma ideologia do gauchismo. Existe todo um “tipo ideal”, no seu melhor exemplo weberiano, de como fazer parte dessa cultura gaúcha, socialmente construída. Golin (s/n, 2005), afirma que existe um gaúcho “real” e outro “inventado” e que modos de ser, de pensar, de agir, de falar e de dançar partem dessa elitista invenção:

o gaúcho é um tipo com várias influências [...]. O grupo social chamado gaúcho deveria ser extinto para que a “civilização” chegasse à Campanha e se implantasse na vida privada, a família. [...] O tradicionalismo não é uma representação da totalidade

1 Morrison (2003) em seu romance *O olho mais azul*, já escreve sobre a realidade dos desejos de transmutação de crianças negras que se repetem pelo mundo inteiro. A autora traz a história de meninas negras que ao abominarem e, ao mesmo tempo, se sentirem acuadas frente ao preconceito branco, tramitam entre eloqüentes reações de violências simbólicas e físicas ou, então, sonham na posse de belos olhos azuis como forma de se desprenderem de sua *feitura*, de sua história e de sua realidade

do mundo antigo. É exatamente uma versão da parcela da elite oligárquica. O gaúcho teatino é uma contradição que incomoda. [...] eliminam-se o gaúcho histórico e escravo. Os CTGs² têm patrão, peão, capataz, sota-capataz, agregado, prenda. O gaúcho como grupo social marginal seria um não-exemplo devido ao seu modo de vida. A senzala também não existiu no CTG. Como a estância é apresentada como lugar da felicidade, onde colocar o cativo?

A legitimidade de uma cultura, discriminatória, nas suas entrelinhas, que sutilmente afasta as pessoas fazendo-as perceber que não estão “dentro” das virtuosidades de uma representação tão conservadora quanto a que o tradicionalismo gaúcho reproduz, foi uma crítica trazida, também, por um professor entrevistado.

O dançar fandango é uma das presenças mais fortes na cultura quilombola; tudo isto não constituiria problema algum numa perspectiva de culturas híbridas e identidades que se constituem no “entre-lugar” (BHABA, 2001) de uma relação entre diferentes sujeitos. No entanto, a fala abaixo diz o contrário, juntamente com a assimilação de que com um modo de dançar vem, também, um modo de pensar:

Gosto de meninas que saibam dançar as músicas gauchescas, sou fissurado! Também gosto de pagode. Freqüento o Clube da Cerveja que só toca música gauchesca . Não gosto de rap, funk, reggae, hip-hop, acho todas essas músicas muito “atiradas” porque tudo quanto é “vagabundo” dança (DIÁRIO DE CAMPO II, p. 33).

O quilombo ao ser convidado para apresentar-se nas comemorações de vinte de novembro, dia da consciência negra, na cidade de Gravataí, tinha como única “opção” apresentar as crianças dançando fandango; quando se reconhece uma única manifestação cultural e se faz o julgamento acima feito pelo garoto, a palavra “opção” deve ser amplamente debatida.

A discussão sobre cultura e identidade está intimamente ligada à escola e a seu currículo que, na sala de aula ou nas atividades extraclasse reproduzem concepções etnocentristas e racistas na medida em que o currículo pode ser visto como:

terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida num outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativos de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos (SILVA, 1996, p. 89).

2 Centros de Tradições Gaúchas são centros onde são “preservados” as tradições e os costumes gaúchos, principalmente através da dança.

O educativo, enquanto formalidade, ainda não estabelece um diálogo com a realidade das crianças de Manoel Barbosa, até porque, o diálogo não pode se estabelecer com crianças tão silenciosas que “não gostam de falar de si”, conforme foi afirmado em diversos momentos. O “não gostar de falar” vai ao encontro da imagem que se constrói a partir das representações dos lugares que eu habito e que me habitam: meu corpo, minha casa, minha cor de pele. As concepções enviesadas de o que significa um quilombo, a história sempre contada em uma única perspectiva – dor, submissão, escravidão: a feiúra da vida – podem engendrar qual discurso? Qual narrativa? Qual disposição para soltar a fala?

No entanto, na informalidade, no interior da Comunidade Remanescente Manoel Barbosa, o silêncio vai sendo rasgado com outras experiências que anunciam processos educativos que não despontaram somente agora, mas que permitiram a sobrevivência das pessoas, das memórias e da sua capacidade de resistir e lutar ainda que na contramão da lei:

“Até a justiça ironizou: Ah, se um dia você provar que a Manoel Barbosa é terra de quilombo, olha, na mesma hora eu dou as posses de vocês, as terras da GM ali, nós damos a indenização [...]. O maior problema que os quilombolas tem de provar a sua descendência é na justiça, porque ela está sempre com a porta fechada, nunca está com a porta aberta, ela é totalmente branca, nem um pouco negra (DIÁRIO DE CAMPO II, p. 29).

O educativo das relações no interior da comunidade investigada se constrói, principalmente, na determinação de seguir a sua própria lei: a lei da coragem, da certeza de que agora não é mais momento em que se possa recuar.

A educação na informalidade: revisitando os lugares da memória

Desde que a comunidade engajou-se na luta pelo reconhecimento enquanto proprietários – de direito – das terras de Manoel Barbosa, grande parte das conversas são atravessadas pelo esforço de juntar as parcelas da memória de cada um para reconstituir a vida desse homem, Manoel Barbosa, que é pai, avô, bisavô, enfim, que está na vida de cada um e que, há muito tempo, em uma história de, até o presente momento, diferentes versões, adquiriu a terra onde moram.

Esse processo efervescente da comunidade de Manoel Barbosa produz diversos sentidos. A vivência cotidiana com o grupo em estudo, permite captar

as contradições de uma comunidade que transita pelo espaço do rural e pelo espaço do urbano; que conjuga modos de viver “tradicionais” com modos de viver “modernos”; que age na lógica do individual mas em que, de forma prevalecente, ainda impera a supremacia do coletivo, da solidariedade, da troca. Enfim, a comunidade vive um trânsito ininterrupto entre diferentes tempos e espaços, que explicitam, também, os paradoxos que permeiam as relações sociais dentro e fora do quilombo.

À frente da luta pelo reconhecimento do território de Manoel Barbosa como terra de quilombo, está um grupo de mulheres que, seguidamente, envereda para dentro das matas buscando as lembranças dos locais, dos objetos, dos fragmentos das casas demolidas que dão a idéia cronológica do tempo que ali vivem. É feita uma interpretação da natureza, é buscada a “serventia” de cada planta, se realiza a identificação das fontes com as suas imortais lavadeiras: fonte da Tia Ercília, fonte da Tia Caduia e outras tantas donas.

A capacidade de buscar os fatos e recorrer à memória, agrega-se à capacidade de sonhar e de projetar. Parece que agora começam a descobrir as possibilidades do local: a possibilidade de serem donos da terra não apenas como espaço físico, mas como espaço historicamente construído. Esse processo de exploração lhes permite enxergar em cada palmo de chão um pouco de suas expectativas e vivências:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também, empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 2001, p. 46).

O “sentir-se dono” é um sentimento que se avoluma nas pessoas. Este sentimento – de propriedade – no entanto, não é revelado em antagonismo ao sentimento de liberdade: liberdade de ir, vir, circular em um quilombo que, segundo D. Denise, presidente da Associação Remanescente de Quilombo Manoel Barbosa, vive uma urgência: “Liberdade significa dizer que está na hora de tirarmos as cercas do quilombo” (DIÁRIO DE CAMPO I, p.47).

Religiosidade, socialização e expectativas

É uma comunidade de espiritualidade marcante em que a religião predominante é a católica. No entanto, esse grupo que a todo o momento

se desloca para diferentes lugares – encontros, seminários, eventos – vai encontrando diferentes pessoas e se apropriando de conhecimentos sobre religiões de matriz africana resultando em um despertar para outras dimensões de fé, de crença e místicas tão deturpadas desde o processo colonizador e, por isso, estigmatizadas através de um discurso religioso hegemônico.

O quilombo de Manoel Barbosa participa de projetos financiados pela Emater/RS (Empreendimentos e Assistência Técnica e Rural). Estes projetos prevêem a reforma e construção de casas ou de sanitários, manejo e conservação de recursos naturais e geração de renda sem retorno (suinocultura, piscicultura, ovinocultura). A pesquisa acompanhou esse projeto desde o momento inicial até o momento em que algumas obras começara a ser colocadas em prática.

A princípio, pode-se observar, que são necessários muitos investimentos a fim de que essa primeira intervenção concreta e os demais projetos que se encaminham encontrem um terreno fértil para consolidar uma qualidade de vida melhor para a população quilombola. O investimento não é apenas sob a forma de capital econômico, diria que sob a forma de socialização entre capitais culturais de dentro e de fora da comunidade.

A “formação”, quando pensada, é vista de fora para dentro. Nas andanças do trabalho de campo, observa-se o trabalho dos velhos – Tio Marino, Tio José e Tio Francisco – ao construírem cercados, galpões e reformas das casas. São práticas zelosas de fazer que geram saber. Algumas reformas, construções de casas, galpões para animais e piscinas para a criação de peixes não deram certo, faltou a assessoria técnica, o diálogo, a mobilização coletiva que poderia socializar o conhecimento externo, com o conhecimento interno, enfim, uma outra condução para colocar o projeto em prática.

Além da formação técnica, a formação política deve estar atrelada a qualquer projeto que a comunidade venha a desenvolver. A perspectiva de realização das obras seria através de um trabalho realizado sob a forma de mutirão. Contudo, deve-se ter a compreensão de que essa dinâmica de relação não se estabelece naturalmente em um contexto social que faz parte de uma lógica global de individualidade. Por mais que os laços de interdependência existam no interior do quilombo, esses precisam ser fortalecidos, ressignificados conforme o desafio colocado.

Trabalhar sob o regime de mutirão exige um grau de mobilização que aos poucos está se construindo na comunidade em estudo; um trabalho de

mutirão que envolve vinte e quatro famílias requer um processo educativo que é emergente do âmbito da comunidade mas, também, dos outros espaços que instrumentalizam para essa prática, dentre eles, a escola.

Os velhos da comunidade anunciam um descompasso muito grande entre eles e a geração de agora. Esse descompasso está representado pela falta de “vontade” para o trabalho e para a lida, pela falta de perseverança que contraria a atitude de uma outra geração que se considerava “caprichosa”: “O relaxamento é se dedicar a ser relaxado, caminhando, se dedicando pro mau. Não ter um pensamento positivo para dizer: Graças a Deus eu vou sempre trabalhar. Nem os meus filhos sabem fazer o que eu faço” (DIÁRIO DE CAMPO I, p. 45).

A desesperança, realmente, é sentida e incorporada muito mais por essa juventude que cresce experienciando formas mais diversificadas de viver, resultando, por vezes, em um não se identificar essencialmente com o meio em que vive, com a sua condição de classe e raça. Sentimentos de desânimo e frustração tomam conta da gurizada.

Um rapaz quilombola, de vinte e cinco anos, descreve a luta de quem desde pequenino teve dificuldades financeiras para estudar mas, mesmo assim, persegue, obstinadamente, uma colocação no mercado de trabalho a fim de conseguir manter-se “bonito”, casar, ter carro e conseguir um bom emprego: “[...] sempre sonhei ser da GM, chego lá e rodo? Eu não rodei, me rodaram...fiquei três noites sem dormir... tinha que ser àquela hora” (DIÁRIO DE CAMPO II, p. 33).

O sofrimento do jovem que alimenta, juntamente com outros jovens quilombolas, o sonho de ser funcionário da General Motors, é parte de concepções equivocadas da sociedade em que se vive, onde sucesso/fracasso é uma responsabilidade do indivíduo, não de um sistema que é excludente em todas as suas dimensões.³

3 Forrester descreve de forma contundente em “Horror Econômico”, a trajetória de pessoas tais como Fábio: “Os efeitos desse sistema excludente, que adota procedimentos taciturnos, revelam-se muitas vezes criminosos, outras vezes assassinos. [...] Deixa-se enfraquecer e perecer – cabendo a responsabilidade dessa derrota àqueles que faltam com o seu dever, aquelas legiões discretas de pessoas sem trabalho, mas que supostamente o têm, que são obrigados a procurar e a conseguir, quando é público e notório que a fonte secou. Cantinela! Lista de azarados que rapidamente se torna, lista de reprovados...” (1997, p. 48).

Uma escrita que se encerra, uma reflexão que não se acaba

O estudo demonstrou um hiato entre a escola e a comunidade investigada, evidenciando que, ainda que novas práticas apontem para uma educação mais contextualizada, ainda existem muitos limites para tais objetivos.

A abertura da escola para a captura de outras dimensões educativas que compõem o(a) educando(a) pressupõe, também, uma visão de mundo que não comporta as cercas de um currículo enquanto grade, mas enquanto porta – porta aberta – para outras leituras, para outras práticas que são práticas de viver e que geram saber.

Toda a vez que se fala em preconceito, discriminação e reparação, a questão racial nunca é vista enquanto especificidade ou com prioridade de ser tratada; preconceitos e discriminações sofridos por outras razões possuem o mesmo peso. É necessário, então, atentar para que a lei nº 10.639/03 não seja seguida em sua tradução legal, mas não na sua tradução sensível, consciente de que a lei corporifica a trajetória de um povo que tem estado, mais de que todos os outros, à margem da escola e dos outros espaços que lhe garantiriam uma qualidade de vida não apenas material, acima de tudo, subjetivamente mais enriquecida.

Não ser reconhecido enquanto quilombola pode ser um desejo de grande parte das crianças e jovens negros(as) que automaticamente identificam a sua origem racial, a sua cor de pele, com o que de mais doloroso se pode ter ou ser: “É ruim ser chamado de negro! É muito forte esta palavra! Todo mundo olha a gente quando se fala em negro!” Essas frases, em síntese, foram ditas e (re)sentidas.

Acrescentaria, então, que outros sentimentos devem ser aflorados através dessa relação entre aluno e sua própria história: se o corpo já é o lugar da vergonha, revestido pela pele que rejeita, deve ser difícil incorporar o lugar onde mora como também o lugar que é extensão de seu corpo que reafirma a sua negritude. Morar em um quilombo é a dupla assunção dos lugares que o ocupam, é a moradia concreta e subjetiva de uma negação, então, o que fazer? Quais são as políticas que possibilitariam esse se assumir nos seus lugares de pertencimento: negro e remanescente de quilombo?

Denise Ireno, presidente da Associação Remanescente de Quilombo Manoel Barbosa, em uma de nossas tantas trocas, mostrou-me um caderno em que;

Vou colocando palavras que me vem à cabeça. [...] quero que elas sejam abertura dos cadernos das crianças do quilombo que eles levem para a escola, porque aí eu acho que essas palavras vão ficando na cabeça deles. Com a Tia Lúcia eu finquei o pé no ônibus quando ela dizia que era “morena”. Hoje eles já tão sabendo, mais ou menos, o que é um quilombo (DIÁRIO DE CAMPO I, p. 62).

As palavras eram direito, dignidade, persistência, resistência, lealdade, liberdade, luta, igualdade, coragem, trabalho, respeito e raça. Em síntese, todas as palavras conduzem às características que uma criança quilombola deve possuir a fim de que seja possível identificar-se com os lugares que ela habita e que a habitam.

As crianças e os jovens precisam ser escolarizados em um sentido menos reducionista. A passagem pela escola que os escolarizou, que os certificou é a experiência que já foi e está sendo vivenciada. Hoje, jovens e crianças precisam ser educados, educados pela própria história, presente e passada. Nesse sentido, a folha de abertura do caderno que as crianças levam para a escola evoca que as outras páginas devam ser escritas de uma forma diferenciada em relação à que tem sido escrita até hoje, tradicionalmente.

Neste sentido, a escola deve oferecer à criança o acesso ao saber historicamente acumulado, como disputa de poder na forma de direito a trabalho, moradia e saúde; direito também de poder ressignificar o lugar de onde fala, onde vive, onde se corporifica a afirmação da sua cor de pele, da sua remanescência como lugares habitados com auto-estima, imagem positiva de si mesmo.

A comunidade está em um processo de luta para garantia de seu patrimônio material e imaterial: terra e identidade. As crianças, também, estão se inserindo nessa luta. A decodificação do que buscam, no entanto, não deve ser tateante, pode ser pedagogizada. Já são sujeitos desse processo quando viajam, ainda que pareça um simples passeio; quando brincam durante as reuniões que os pais participam dentro da própria comunidade; quando vêem inúmeras pessoas chegando e partindo e as identificam como pertencentes e não-pertencentes; quando observam o movimento do material para construção que chega, se transforma e modifica a paisagem do quilombo em um antes e um depois.

Frente a toda esta dinâmica presente na vida cotidiana, o que não deveria

acontecer é que esse tempo de infância viva o contraste tão acentuado entre o dinâmico que o move, que o desacomoda, e o estático que limita a sua possibilidade de descobrir, descobrindo-se, o espaço escolar.

A comunidade, unanimemente, afirma que precisa de um outro modelo de escola, ou melhor, de uma escola dentro do quilombo, onde crianças, jovens e adultos possam estar estudando e aprendendo um pouco mais. Entendem que essa escola deva ser informatizada, com tudo que é moderno, de modo que tenham acesso a todos os recursos que podem fazer do lugar onde residem um lugar mais próspero possível. A escola tem que servir para dar prosseguimento a tudo aquilo que eles estão lutando; a escola tem que, primeiramente, acolher uma proposta que lhes permita viver em sociedade – na diferença e também na igualdade – uma escola anti-racista, nos moldes que Tio Francisco, a seu modo, aponta:

Não ensinavam nada, com parte de racismo nem se importavam em ensinar os da raça preta... pra estudar era um sacrifício e nós já era malandro... Mas de primero só diziam que o nego era pra trabalhá pra eles. [...] tem que existir uma “demonstração” porque tem professora como aí no Barro Vermelho cheio de racismo. Já vem de tronco, dizem: “Aí quando vem um preto me arre pia todo”. Escolas menos racista tinha que exigir uma exigência, porque eu trabalhei só em segurança em POA e tinham pessoas da raça que tinham mais habilidade.

Uma educação anti-racista, em primeiro lugar, não ignora o racismo, ensina a “raça preta”, no dizer do velho homem, a não se perceberem como malandros, “mão-de-obra” barata, “descartável”. Ensina a se perceberem como pessoas de “habilidade”, de auto-estima, para que sejam perseverantes, corajosos e livres. Para que abram páginas e mais páginas de seus cadernos, de suas vidas, com os atributos que D. Denise elegeu.

Referências bibliográficas

ARRUTI, José Maurício P. A. *O quilombo conceitual: Para uma sociologia do “artigo 68”*. Texto para discussão do projeto Egbé – Territórios Negros (koinonia), 2003.

ASSMANN, Hugo; JUNG, Mo Sung. *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança*. São Paulo: Ed. Vozes, 2003.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOSI, Ecléia. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico Racial. In: *Diversidade na Educação: Reflexões e experiências*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

GOLIN, Tau. Gaúcho usava brinco para expressar masculinidade: título de entrevista concedida pelo autor, para o Jornal Zero Hora. Disponível em: <www.google.com.br>. Acessado em: 23 de abril de 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, Raça e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6ª ed. São Paulo: DP&A, 2001.

NUNES, Georgina Helena L. *Prática do Fazer, Prática do Saber: vivências e aprendizados com a infância do Corredor*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Defendida em 08/09/2004.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

SOBRE OS AUTORES

Alecsandro J. P. Ratts é mestre em Geografia (USP), doutor em Antropologia (USP), professor do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais e coordenador geral do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Descendentes da Universidade Federal de Goiás.

Ana Flávia Magalhães Pinto é mestranda em História Cultural pela Universidade de Brasília (UnB), com pesquisa sobre imprensa negra do século XIX. Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). E-mail: anaflavia79@gmail.com

Benedita Celeste de Moraes Pinto é doutora em História pela PUC/São Paulo; atualmente desenvolve as pesquisas “Inclusão no processo ensino – aprendizagem: alunos de povoações remanescentes de quilombos na produção do seu próprio material pedagógico” e “Remédios da terra e do mato: poções que curam nos povoados remanescentes de quilombos da região do Tocantins, no Pará”.

Bruno César Cavalcanti é professor de Antropologia e pesquisador do Laboratório da Cidade e do Contemporâneo da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Cristina dos Santos Ferreira é mestre em Educação e graduada em Comunicação Social pela UFMG. Educadora da Associação Imagem Comunitária, Belo Horizonte (MG), e coordena atualmente projetos educativos e culturais na região do Serro (MG).

Douglas da Silva Barbosa é graduando em relações públicas (UFG) e bolsista PIBIC/CNPq.

Edileuza Penha de Souza nasceu na terra de Rubem Braga, no Espírito Santo, historiadora, mestre em Educação e Contemporaneidade, professora, militante do Movimento de Mulheres Negras e da luta contra o racismo com uma vasta produção nesta área. Atualmente, é consultora da Unesco na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC. E-mail: souzaedileuza@uol.com.br

Georgina Helena Lima Nunes é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista Prodoc na Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação e coordenadora do grupo de pesquisa em Educação e Relações Raciais do curso de Pós-Graduação em Educação/UFPel.

Gilberto Ferreira da Silva é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRGS), professor do Curso de Pedagogia e pesquisador do Centro Universitário La Salle/Canoas (Unilasalle) nas temáticas de relações raciais, interculturalidade e educação.

Gloria Moura é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Graduiu-se em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. Mestruiu-se em Planejamento Educacional na Universidade de Brasília. Doutorou-se em Educação na Universidade de São Paulo. É membro do Conselho de Ciência e Tecnologia Palmares/CNPq. Consultora do MEC/Unesco produziu *Uma História do Povo Kalunga*, livro didático para remanescentes de quilombos. É pesquisadora do CNPq.

Juarez Xavier é jornalista, mestre em Comunicação e Cultura (Prolam/USP), doutor em Comunicação e Cultura e diretor da área de Comunicação Social da Universidade Cidade de S. Paulo (Unicid) – Habilitações em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Criação e Produção Gráfica e Comunicação e Marketing.

Julvan Moreira de Oliveira é doutorando e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP, licenciado em Filosofia e pós-graduado (*lato sensu*) em Ciências Sociais.

Kênia Gonçalves Costa é bacharel em Geografia, mestre em Geografia (UFG), assistente de pesquisa voluntária do projeto de ações afirmativas *Passagem do Meio: qualificação de alunos(as) negros(as) para pesquisa acadêmica na UFG*.

Marcilene (Lena) Garcia de Souza é socióloga, mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora universitária, presidente do Instituto de Pesquisa da Afro-descendência (Ipad) e conselheira do Instituto Brasileiro da Diversidade (IBD).

Marco Antônio Domingues Teixeira é professor do Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia (Unir), doutor em Ciências Socioambientais, membro do Comitê Gestor de Comunidades de Remanescentes Quilombolas de Rondônia e coordenador do Centro de Estudos Afro-amazônicos da Unir.

Maria de Lourdes Silva é mestre em Educação pela UFMS, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, gestora do Núcleo de Estudos étnico-racial e coordenadora do Projeto Brasil Afroatitude/Uems (Neer/Uems).

Maria Lúcia de Santana Braga é socióloga e doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), coordena o Componente de Estudos e Pesquisas no âmbito da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE/DEDC/Secad) do Ministério da Educação (MEC). Professora do Instituto de Educação Superior de Brasília (Iesb), desenvolve estudos na área de pensamento social no Brasil, sociologia da cultura e políticas públicas. E-mail: luciabraga@mec.gov.br

Maria Nazaré Mota de Lima é mestre em Educação, doutoranda em Lingüística, coordenadora adjunta do Ceafro – Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero e professora da Universidade do Estado da Bahia e das Faculdades Jorge Amado.

Marilu Márcia Campelo é antropóloga, professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), membro do Grupo de Estudos Afro-Amazônicos da UFPA e pesquisadora na área de religiões afro-brasileiras.

Olga Cabrera é professora titular de Teoria no Departamento de História da Universidade Federal de Goiás, coordena o Programa de Cooperação Capes-Br/Espanha e é diretora do Centro de Estudos do Caribe no Brasil (Cecab). Desenvolve pesquisas sobre as culturas afro-americanas. É autora de algumas obras entre elas *Los que viven por sus manos*, Havana: Editorial Ciencias Sociales, 1986; *Mella: Una historia mexicocubana*. México: Universidad de Guadalajara, 2003. Entre as obras organizadas podem ser destacadas: *Cenários Caribenhos*, Brasília: Paralelo 15, 2003; *Caribe sintonias e dissonâncias*. Goiânia: Cecab, 2004.

Rachel Rocha de Almeida Barros é professora de Antropologia e pesquisadora do Laboratório da Cidade e do Contemporâneo da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Rogério Diniz Junqueira é doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas (Universidade de Milão/Macerata - Itália). Especializou-se em Relações Industriais e do Trabalho e Cooperação Internacional e Políticas de Desenvolvimento nos Países em Vias de Desenvolvimento, na Universidade de Bolonha. É membro da Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação da Secad e responsável pela implementação do Programa Brasil Sem Homofobia no Ministério da Educação.

Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania

Armênio Bello Schmidt

Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional

Eliane Cavalleiro

Título:

Dimensões da inclusão no Ensino Médio:
mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola.

Formato: 17 x 24 cm

Mancha gráfica: 12,4 x 19,15 cm s/nº

Tipologia: Agaramond 8, 9, 12, 20, Gill Sans 12,13,14,

Helvetica Neue Thin Condensada 35

Capa: Supremo 240g

Miolo: Papel Sulfite 75g