

## Relações Raciais e Currículo

Organizadoras

Márcia Maria de Jesus Pessanha

Iolanda de Oliveira

## **APRESENTAÇÃO DOS AUTORES**

### **Educação para as relações raciais: organização escolar e literatura no Ensino Médio**

Autora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cândida Soares da Costa

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso

### **A África na educação de jovens e adultos trabalhadores: desconstruindo conceitos e criando novos olhares a partir da Geografia**

Autor: Tiago Dionísio da Silva

Mestrando em Geografia pela Universidade de São Paulo

Professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro

### **Representações no cotidiano escolar: vivências raciais na sala de aula**

Autoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Francisca do Careno

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNIFESP)

Professora do Departamento de Comunicação Social da Universidade de Ribeirão Preto

Janaína Ferreira Almeida

Professora da Rede Municipal de Santos (SP)

### **Aprendizagem de um grupo de futuros professores de Química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais, no contexto da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana estabelecida pela Lei 10.639/2003**

Autores: Prof. Ms. Juliano Soares Pinheiro

Mestre em Química pela Universidade Federal de Uberlândia

Professor do Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane Maria Ghisolfi da Silva

Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

### **A inserção de elementos das culturas africanas nas aulas de Matemática: possibilidades e limites**

Autora: Prof.ª Ms. Maximina Magda de França Santos

Mestre em Psicologia da Educação pela Laureate International Universities (ISLA) - Portugal

Professora da Rede Municipal de Educação de Pernambuco

**A questão racial nas trajetórias de vida e escolarização de jovens negros em conflito com a lei**

Autora: Prof.ª Dr.ª Vilma Aparecida de Pinho

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará

**Samba, história, a questão racial e social**

Autor: Prof.º Dr.º Augusto César Gonçalves e Lima

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ)

Professor do Instituto de Educação de Angra dos Reis / UFF

**Cultura popular e pedagogia progressista: a utilização do samba enredo em sala de aula**

Autor: Luciano de Souza Cruz

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFF

**Magé – um recorte histórico**

Autora: Caroline de Azevedo Vargas

Graduada em História pela Fundação Educacional de Duque de Caxias

Professora da Rede Municipal de Magé

## Relações Raciais e Currículo

### SUMÁRIO

Apresentação

**Educação para as relações raciais: organização escolar e literatura no Ensino Médio**

Autora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cândida Soares da Costa

**A África na educação de jovens e adultos trabalhadores: desconstruindo conceitos e criando novos olhares a partir da Geografia**

Autor: Tiago Dionísio da Silva

**Representações no cotidiano escolar: vivências raciais na sala de aula**

Autoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Francisca do Careno

Janaína Ferreira Almeida

**Aprendizagem de um grupo de futuros professores de Química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais, no contexto da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana estabelecida pela Lei 10.639/2003**

Autores: Prof. Ms. Juliano Soares Pinheiro

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane Maria Ghisolfi da Silva

**A inserção de elementos das culturas africanas nas aulas de Matemática: possibilidades e limites**

Autora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Maximina Magda de França Santos

**A questão racial nas trajetórias de vida e escolarização de jovens negros em conflito com a lei**

Autora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Aparecida de Pinho

**Samba, história, a questão racial e social**

Autor: Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Augusto César Gonçalves e Lima

**Cultura popular e pedagogia progressista: a utilização do samba enredo em sala de aula**

Autor: Mestrando Luciano de Souza Cruz

**Magé – um recorte histórico**

Autora: Prof.<sup>a</sup> da Escola Básica Caroline de Azevedo Vargas

Apresentação

## Relações Raciais e Currículo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, resultantes da Resolução nº 1, de 17 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, fortaleceram a criação de vários programas e projetos, que estudam a condição do negro na sociedade brasileira, incentivando a realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre a dimensão racial no processo educativo.

Permitiram também as referidas Diretrizes um maior acesso ao conhecimento da Lei 10.639/2003. Neste sentido, várias escolas começaram a discutir a viabilidade de aplicação da Lei em seus espaços, gerando produtivos debates e reflexões sobre o sistema educacional brasileiro.

O Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, realizou seu VII Seminário *Educação e População Negra*, em 2011, onde diversos trabalhos abordavam a questão da Lei 10.639, das Diretrizes Curriculares e de como os profissionais da educação lidavam com o assunto e de como estavam trabalhando em suas disciplinas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Selecionamos, então, alguns artigos que focalizam eixos do tema em pauta, em disciplinas dos cursos de graduação, bem como no ensino médio, na educação básica e na educação de jovens e adultos. Também destacamos dois textos que discutem o papel do samba em articulação com a cultura afrobrasileira e sua possível utilização em sala de aula e, por fim, pela relevância do tema que resgata a memória do negro, incluímos nesta edição Magé- um recorte histórico.

Iniciamos a apresentação com da autora Cândida Soares da Costa que focaliza em sua pesquisa a Educação para as relações raciais: organização escolar e literatura no ensino médio. Questiona se o planejamento do trabalho pedagógico escolar está possibilitando, mediante o ensino da literatura no ensino médio a inclusão de conteúdos de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Sustentou suas discussões em entrevistas fornecidas por sujeitos que atuam na escola e que podem influenciar no currículo: professores, diretor, presidente do conselho deliberativo da comunidade escolar, coordenadores pedagógicos, e pela análise do Projeto político- pedagógico e dos planos de ensino de Língua Portuguesa, estes últimos tomados como referência, já que não se tem o conteúdo de Literatura como objeto de ensino.

Com os dados da pesquisa, procurou-se evidenciar possíveis articulações entre conteúdos dos documentos e os discursos dos sujeitos envolvidos, tendo em vista as dimensões da LDB nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Etnicorraciais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Destacou-se também a importância de se pensar o planejamento na escola, incluindo a questão das relações raciais, o que significa refletir sobre a própria organização do trabalho pedagógico. O foco no planejamento possibilita aos sujeitos envolvidos no processo identificar e agir sobre os aspectos que fragilizam ou fortalecem o trabalho docente.

Compreende-se o projeto político-pedagógico como um processo dinâmico, gerado coletivamente, a partir das articulações de força, tendo em vista o comprometimento dos diversos setores da escola. E a autora cita VEIGA (2008), que entende que os princípios norteadores da organização de um Projeto Político- pedagógico são os mesmos da escola democrática.

No Projeto Político pedagógico da escola avaliada, Cândida detectou entre outras lacunas que o próprio projeto não é considerado como questão central da escola. Entretanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio afirmam que a LDB vincula autonomia e proposta pedagógica, o que nem sempre ocorre no cotidiano escolar.

E como fica a literatura nos planos de ensino? Indaga a autora.

Os elementos constitutivos do planejamento: competências, habilidades, metodologia e avaliação aparecem em grau menor ou maior entre um e outro e desarticulados entre si, configurando o distanciamento entre os planejamentos desenvolvidos na mesma escola, turno, série e disciplina.

O foco no planejamento, investigado pela autora, se deu em função da compreensão de que a ação de planejar está em perfeita coerência com a necessidade dos seres humanos de pensar o seu agir.

“Cabe a escola e aos professores o dever de planejar sua ação educativa para construir o seu bem viver.” (MNEGOLLA e SANTANNA, 1992, p.11). Assim, exige-se do professor um viver em constante processo de aprendizagem, e isto faz parte do humano e constitui uma exigência profissional.

É lamentável reconhecer, segundo a autora que tanto o projeto político pedagógico quanto os planos de ensino estão esvaziados da questão da inclusão de conhecimento sobre História e Cultura afrobrasileira e Africana, mediante o ensino de Literatura na disciplina Língua Portuguesa.

Já Tiago Dionísio se manifesta com relação à África na educação de jovens e adultos trabalhadores: desconstruindo conceitos e criando novos olhares a partir da Geografia. A modalidade de ensino, educação de jovens e adultos(EJA) congrega uma grande maioria de pessoas negras que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, devido a diversos motivos e também pelo processo de exclusão vivenciado pela população negra, há mais de quatro séculos neste país.

A lei 10.639/03 dirige-se principalmente para as áreas de conhecimento de história, arte e literatura, com conteúdo programático relacionado com os africanos e seus descendentes. Apesar da concentração nas três áreas citadas acima, a legislação em vigor sobre o assunto anuncia que todas as áreas de conhecimento devem abordar tal conteúdo em seus currículos

escolares. Por isso, no presente trabalho, o autor Tiago Dionísio defende a contribuição da geografia para subsidiar o debate sobre a questão racial, indicando a produção do espaço (VAZZOLER, 2006, p. 174), objeto de estudo da referida disciplina, construído por diferentes povos com todos seus conflitos e tensões, o que contribui também para a desconstrução do mito da democracia racial, expondo e problematizando a desigualdade racial. O estudo da geografia tem como objetivo a construção de um saber crítico sobre as questões socioespaciais no mundo e assim o presente artigo se propõe a expor e refletir sobre dados dos conhecimentos geográficos dos educandos a respeito da África, bem como de suas produções textuais sobre o referido continente, obtidos através de questionários aplicados em turmas da (EJA) em uma escola do município de Mesquita, no Estado do Rio de Janeiro.

Mediante lacunas no currículo escolar sobre a questão racial nos currículos e ausência de pesquisas, é necessário construir práticas pedagógicas que tornem a lei 10.639/2003 um instrumento real de problematização das questões que envolvem a população negra.

E como fica a África no Brasil, uma questão também da geografia escolar na educação de jovens e adultos trabalhadores, o que os questionários revelam? De uma listagem de imagens positivas, negativas, críticas e naturais, surgiram cinco imagens positivas contra dez negativas. Isso reflete uma situação originária do tempo do Brasil colônia, fruto de uma construção ao longo da História do Brasil, a fim de negar a participação do negro na sociedade brasileira.

A geografia articulada com outras disciplinas tem um papel importantíssimo na construção e consolidação das noções de cidadania, segundo (SANTOS). O autor enfatiza a importância da obrigatoriedade do ensino da História da África no sentido da valorização cultural dos afrodescendentes, pois a invisibilidade intelectual do negro no Brasil, tem como uma de suas causas a desinformação sobre a África e a história dos africanos, já que os mecanismos de dominação foram empregados para apagar sua identidade e sua história. Por isso, Tiago Dionísio ressalta a contribuição da Geografia na discussão e no estudo da questão racial nas turmas de EJA.

As autoras Mary Francisco do Careno e Janaína Ferreira Almeida ao apresentarem as Representações no cotidiano escolar: vivências raciais na sala de aula, investigam as implicações nas interações entre elementos multirraciais e, para tanto buscam conhecer as representações sociais de professores, seus processos de pertença e participação sociocultural em um bairro da periferia de Santos, em São Paulo. Para bem entender a escola como uma totalidade contraditória e uma realidade complexa é preciso compreender as implicações entre teorias pedagógicas, práticas docentes e como pensam e atuam os professores neste espaço. Para tanto, as autoras valeram-se dos aspectos teóricos da Teoria das Representações Sociais, com base em MOSCOVICI(2007) e JODELET(2001), no conceito de *habitus* de BOURDIEU(2009), e nos autores que tratam do enfrentamento dos professores com relação à diversidade, dentro de uma dimensão pessoal e identidade social, dentre eles GOMES, (2000), MUNANGA(2002), ABDALA(2008).

O estudo aborda, particularmente, a questão da educação etnicorracial no espaço escolar, a partir da Lei Federal nº 10639/2003. Com base na análise de conteúdo de ( BARDIN,2007), os contextos lingüísticos foram analisados, retirados de respostas dos questionários com perguntas fechadas, abertas e de evocação. Os resultados revelaram que os sujeitos ancoraram os estereótipos negativos sobre o negro, herança da escola tradicional, desconhecendo a Lei 10.639/2003, desconhecimento que gerava falta de reflexão e de

reavaliação sobre os alunos negros que estão fora da escola ou que a abandonam ou estão fora da série/ano de acordo com sua idade e, também, a respeito dos negros que estão fora do mercado de trabalho, mesmo com o ensino médio concluído.

Reconhecemos com as autoras que os resultados dessa pesquisa poderão ajudar os professores ao conhecimento e aceitação da Lei 10.639/2003 e a melhor lidar com a realidade escolar e das práticas existentes, devendo levar os professores a incorporar os conhecimentos novos e a mudar suas posturas.

O que também favorece a ampliação do debate sobre a Lei 10.639/2003 é a contribuição trazida por Juliano Soares Pinheiro e Rejane Maria Ghisolfi da Silva que apresentam com propriedade o trabalho de pesquisa: Aprendizagem de um grupo de professores de química na obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro brasileira a africana estabelecida pela Lei. Neste trabalho os professores mostram que a perspectiva formativa a ser defendida é aquela que rompe com representações discriminatórias e preconceituosas presentes na lógica do pensamento hegemônico.

Considerando-se como fundamental a tentativa de introdução da temática da diversidade étnico-cultural, valorizando os conteúdos de matriz africanas, alguns questionamentos surgiram: quais e de que natureza são as aprendizagens dos futuros professores de química, envolvidos na elaboração de conteúdos digitais para o ensino médio, que contemplam aspectos relacionados à História da África e cultura afro-brasileira? Iniciou-se então uma investigação do processo formativo de aprendizagem da docência de futuros professores de química, na perspectiva de implementação efetiva da lei em pauta. Discussões acerca do que é aprender a ensinar, passando pelas categorias do conhecimento, segundo Mizukani 2004 e de acordo com as orientações e ações para a educação das relações etnicorraciais, mostram que as instituições de ensino superior necessitam se valer de sua autonomia para introduzir nas suas atividades curriculares e nos conteúdos das disciplinas dos cursos que oferecem, a educação das relações etnicorraciais, bem como as temáticas referentes aos afrodescendentes. Desse modo percebe-se que a formação inicial é um locus privilegiado para se discutir tais assuntos.

Os autores trabalharam em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso cujo grupo era constituído de três alunos e uma aluna do curso de licenciatura em química. Constatou-se a princípio, pelo questionário feito, o desconhecimento dos futuros professores sobre a lei e os formandos demonstraram a preocupação apenas com os conteúdos específicos da química e não com a temática racial.

A seguir, com a proposta apresentada pelos autores, foi possível a construção pelo grupo de quatro objetos de aprendizagem: Alotropia e a África; A viagem do Alcool; química na cozinha brasileira e Metais da África para o mundo. Constatou-se então que a diversidade de saberes e a construção coletiva dos materiais proporcionaram trabalhar a temática da questão racial de maneira interdisciplinar, bem como a recriação de práticas alternativas que articulem os conhecimentos químicos e, assim, os futuros professores puderam demonstrar a importância da lei 10.639/2003 no ensino/aprendizagem em química.

E Maximina Magda De França Santos interage com a lei 10.639/2003 ao trabalhar com a inserção de elementos das culturas africanas nas aulas de matemática, apresentando as possibilidades e limites de tal inserção.

A autora desenvolve sua pesquisa mostrando a relação entre matemática e a lei 10.639/2003, passando pelo viés cultural, já que de acordo com Knijnik(1996) as considerações sobre o conceito de cultura são pertinentes, porque buscam explicar que o entendimento dado a matemática enquanto sistema cultural, compreendendo que ela não é imune às lutas do campo simbólico que buscam a manutenção ou ascensão nas posições do espaço social onde ela é produzida e reproduzida. E o autor mostra que a Etnomatemática também pode contribuir para o entrelace de raízes culturais e que discussões entre cultura e matemática não são recentes e que o trabalho de Ubiratam D`Ambrosio em 1970 no III Congresso Internacional de Educação Matemática na Alemanha foi colocada em pauta a discussão sobre as raízes culturais no contexto da educação matemática. E no que concerne à cultura africana, Cunha Junior(2000), afirma que nessas culturas os ritmos musicais são importantes, mas também os diversos conteúdos na matemática, nas formas geométricas e desenhos.

São muitos os conhecimentos matemáticos presentes na cultura de outros povos, pois a matemática é quase mais antiga que a espécie humana. Desse modo, a lei 10.639 favorece discussões sobre o ensino aprendizagem da matemática, baseada na cultura africana e afrobrasileira, principalmente porque a lei refere-se às contribuições do Egito para a Ciência e a Filosofia Ocidentais. Assim, para destacar a possibilidade de inserção da História e Cultura da África no ensino aprendizagem de matemática distinguem-se alguns aspectos: atuação dos negros nas diferentes áreas de conhecimento; contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais e tecnologias da agricultura; de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados(DCNER, 2005. p 22).

Há contradições sobre as possibilidades e limites da matemática e D`Ambrosio a conceitua como a ciência dos números, cujas características apontam para precisão, rigor, exatidão, mas o componente curricular matemática, segundo ele, é uma etnomatemática, palavra assim explicada: “etho” referente ao contexto cultural, “matema” raiz que significa entender e conhecer, e “tica” que vem de “techne”, que provém de arte ou de técnica.( D`Ambrosio, 1990.)

Atualmente, a Etnomatemática é considerada uma subárea da história da matemática, relacionada com a antropologia e com as ciências da cognição, evidenciando sua dimensão política.

Critica-se o tratamento dado ao ensino da matemática apenas na versão eurocêntrica, no contexto brasileiro em que a maioria da população é afrodescendente. Daí a autora desenvolver o item: As Diretrizes, a Etnomatemática, e Afroetnomatemática,

Da percepção das lacunas e das contradições sobre o assunto, o professor Henrique Cunha Junior nomeou um de seus focos de pesquisa de Afroetnomatemática, destacando os usos culturais que facilitam o aprendizado/ensino de matemática, física e informática nos territórios de maioria afrodescendente. O presente trabalho apresenta também indicadores da pesquisa feita sobre o conhecimento da Lei com professores e alunos de matemática e constatou-se que 66,74 % dos entrevistados desconheciam a Lei e as Diretrizes até a data da aplicação deste questionário em 2008. A pesquisa indica que ao se fazer um estudo mais aprofundado sobre a Lei e suas Diretrizes percebe-se que ambas dão um espaço para reflexões e discussões sobre Etnomatemática, Afroetnomatemática e as questões raciais.

A autora Vilma Aparecida de Pinho apresenta a questão racial nas trajetórias de vida e escolarização de jovens negros, em conflito com a lei. O objetivo geral desta pesquisa é analisar fatores sociais da construção de jovens negros, que cometem atos infracionais. As técnicas utilizadas na pesquisa para coleta de informações foram a análise documental, a observação, a entrevista semiestruturada e a entrevista sobre história de vida, segundo COLE & KNOWLES que a definem como “exploração das condições de vida humana.” E a autora Vilma, por meio de abordagem dialética e fenomenológica enfoca aspectos socioeconômicos e existenciais desses jovens, tentando mostrar os fatores que poderiam tê-los induzido aos atos infracionais, e levando-se em conta que a lei é uma produção humana, no sentido político e social das condições históricas dos quais esses jovens foram destinatários. Constatou-se que a violência racista é um balizador da diferença no contexto escolar e que as reprovações são dados marcantes nas trajetórias de escolarização dos jovens negros entrevistados.

Concluiu-se que os fatores que interferem na construção dos jovens negros, em conflito com a lei, são complexos, múltiplos e correlacionados, mostrando as condições socioeconômicas adversas, os componentes psíquicos do racismo que atingem esses jovens, bem como a ineficiência de setores públicos de segurança, moradia e saúde. E focalizando a questão racial na educação constatou-se, segundo o desenvolvimento da pesquisa da autora, que o funcionamento social da raça atua como um processo de exclusão do jovem negro.

O texto do professor Augusto César Gonçalves e Lima interroga em que termos podemos nos referir ao samba, relacionando-o à questão racial. E citando Candeia e Isnard que afirmavam que não se podia falar em samba sem mencionar o negro, o autor apresenta um panorama histórico das origens do samba, passando por seus momentos difíceis, devido a discriminação que sofria este gênero musical e também seus compositores negros. Com a criação das escolas de samba e o surgimento dos desfiles, o samba foi reconhecido como música nacional marcada pela negritude, e não mais apenas a expressão de um grupo marginalizado, mas um instrumento de luta para a afirmação de uma etnia negra no contexto urbano, conforme referência de Sodré (1998). O texto de Augusto César se complementa com a apresentação de tabelas de dados populacionais a partir do século XVI e mostra também como a ciência e a política pública foram postas a serviço de uma concepção racista no século XIX, que começou a sofrer resistência em 1930, com o surgimento da Frente Negra Brasileira. E desde então outros movimentos de resistência e em defesa da população negra contribuíram para o alcance de algumas de suas reivindicações. E podemos concordar com o autor quando conclui que a história do samba tem que ser pensada não só como gênero musical, mas também como cultura no seu sentido antropológico, com os sujeitos que o produzem em um tempo histórico. Neste sentido, o samba se insere na questão cultural, social, racial e pode e deve ser estudado no espaço escolar.

E o texto de Luciano de Souza Cruz parece dar continuidade ao de Augusto César ao abordar o mesmo tema do samba, só que trazendo-o para a sala de aula, incluindo-o no currículo escolar, daí o sugestivo título: Cultura popular e pedagogia progressista: a utilização do samba enredo em sala de aula. O autor busca uma articulação entre a teoria pedagógica progressista e do currículo contemporâneo, servindo-se em sua pesquisa, neste aspecto, dos referenciais teóricos de Georges Snyders e Tomaz Tadeu, que abordam questões do currículo com as práticas da Pedagogia Progressista. O texto mostra a princípio a origem e trajetória de algumas escolas de samba do Rio, com destaque para a composição de sambas cujos enredos abordam temas de relevância social e questões concernentes à história da população negra. Vale-se o autor desses dados, reconhecendo que o carnaval é uma atividade cultural que

envolve grande parte da sociedade brasileira, e por isso ele pretende averiguar a possibilidade de incorporar nos currículos escolares a produção dos sambas enredo, em especial os alusivos à população negra, resultando em uma educação para a diversidade e enfatizando o estudo da cultura afro-brasileira.

Entendendo-se também que todas as áreas de conhecimento devem trabalhar com a dimensão racial, embora as artes e as ciências sociais e humanas evidenciem mais tais dimensões, o autor sugere a utilização do samba enredo em diferentes disciplinas e indica algumas ações para serem desenvolvidas em sala de aula.

O último texto desta edição, por ressaltar o resgate da memória do negro na construção do município de Magé, a Prof<sup>a</sup> Caroline de Azevedo nos apresenta a pesquisa *Magé – um recorte histórico*, que discorre sobre a história deste município do Estado do Rio de Janeiro, suas origens, a criação da 1<sup>a</sup> vila da Baixada na freguesia de Magé em 1789, a instalação da Imperial fábrica de pólvora, a instalação da 1<sup>a</sup> ferrovia da América do Sul, inaugurada em 1854, dentre outros fatos que marcaram a importância de Magé no contexto sociocultural e econômico da época. Todo o relato, devidamente documentado e ilustrado com fotos e gravuras históricas, serviu para destacar o quantitativo e a força da mão de obra de escravos negros em Magé e, de como, a escravidão marcou a história deste município com alguns aspectos inusitados. Mesmo antes da abolição da escravatura, em 1831, “africanos livres” foram empregados na Imperial fábrica de pólvora, e também pelo Decreto nº 3310 de 24/12/1864, encontram-se referências de vários artigos referentes à emancipação de africanos livres a serviço para o Estado, o que abre caminhos para uma investigação sobre o sistema escravista em Magé, tendo em vista que a escravidão era a mediadora entre a agricultura e o senhor, sendo Magé importante pólo agrícola na época.

O maior destaque da pesquisa em pauta vai para o movimento de resistência negra de Quilombos, demonstrando a não passividade dos negros mageenses. Vários escravos vão à justiça reclamar ao Estado seu direito à liberdade (mesmo após a abolição), sendo a maioria de mulheres negras. Na história de resistência negra em Magé a atenção volta-se para Maria Conga, mulher negra que liderou um quilombo durante anos no referido município.

E fechamos esta apresentação com uma expressão atribuída a Maria Conga “ o senhor prendeu meu corpo, destruiu meu sonho, mas não conseguiu alienar a minha consciência de mulher negra”.

E continuamos resistindo, fortalecidos(as) com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Márcia Maria de Jesus Pessanha

## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Candida Soares da Costa - UFMT

O presente texto traz um aspecto da pesquisa de doutorado<sup>1</sup>, realizada em escola pública de educação básica do sistema estadual de ensino do estado de Mato Grosso, situada no município de Várzea Grande. Discute-se o planejamento, tendo em vista compreender se a organização do trabalho pedagógico escolar está possibilitando, mediante ensino de Literatura a inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 – determina todo o currículo escolar como raio de alcance para o desenvolvimento da educação para as relações etnicorraciais, e destaca Educação Artística, Literatura e História Brasileiras como áreas especiais para a efetivação do ensino desses conteúdos, que, desde 2003, passaram a integrar a base nacional comum que deve estar contida em todo currículo escolar. Desse modo, a LDB vigente, além de determinar que os currículos do ensino fundamental e do ensino médio, abranjam, obrigatoriamente, “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Art. 26, § 1º) e que no âmbito desses currículos o ensino da História do Brasil leve “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26, § 4º), torna obrigatório que o conteúdo programático inclua:

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Art. 26-A, § 1º).

As discussões aqui realizadas se sustentam nas informações fornecidas pelas entrevistas concedidas pelos sujeitos que atuam na escola com poder de atuação sobre o currículo (professoras, diretora, presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e coordenadoras pedagógicas), pela análise do Projeto Político-Pedagógico e dos planos de ensino de Língua Portuguesa (Plano Global<sup>2</sup>).

---

<sup>2</sup> Essa denominação encontra-se registrada nos planos de ensino analisados.

Os planos do componente curricular Língua Portuguesa foram tomados como fonte, em função da inexistência de uma disciplina que tivesse objetivamente o conteúdo de Literatura como objeto. Dessa forma, entende-se que o trabalho com conteúdos de literatura se dê mais efetivamente no âmbito do componente curricular Língua Portuguesa em consonância às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O foco no planejamento se deve à compreensão do ato de planejar como intrínseco ao dinamismo do ser humano em suas mais diversas atividades, assim como a urgência de que ele integre o processo educativo no momento histórico que urge por transformações, tendo em vista que:

[...] a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas. Para isto, entendemos que o planejamento é um excelente caminho. (VASCONCELLOS, 2007, p. 14).

Na escola, o planejamento não diz respeito somente aos professores em função de magistério em sala de aula. Eis o porquê a especificação dos sujeitos de forma abrangente às diferentes instâncias de poder. Além disso, cabe lembrar que “são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.” (LDB nº 9394/96, Art. 67, Inciso VI, § 2º). Espera-se que a formalização de um projeto pedagógico sintetize essas disposições de modo que, enquanto documento que orienta e fundamenta as ações, subsidie a elaboração da práxis educativa.

Ao analisar os achados da pesquisa, procurou-se evidenciar possíveis articulações entre conteúdos dos documentos e os discursos dos sujeitos, tendo em vista as dimensões da LDB nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

### **O planejamento na escola**

Pensar o planejamento na escola tendo em vista a educação para as relações etnicorraciais significa pensar a própria organização do trabalho pedagógico. O planejamento constitui, portanto, um importante caminho, um processo educativo mediante o qual se pode tornar possível a contribuição da escola à elaboração de uma nova realidade que não considere

*raça* como um critério social, compreendendo que os desafios que concomitantemente se colocam aos profissionais da educação não são dos menores: implica, ao mesmo tempo, confrontar-se com as representações racializadas e hierarquizantes dos sujeitos em relação ao seu pertencimento racial e fazer valer o sentido político de sua prática didático-pedagógica. Isso significa, por outro turno, pulsar o processo educativo escolar em si, isto é, trazer para o cotidiano da escola sentidos, significados e valores que têm estado ausentes desse ambiente. Vale ressaltar que o foco no planejamento não significa compreensão do mesmo como solução para todos os problemas da educação escolar, mesmo porque a solução para muitos deles se localiza fora dos limites da escola. Porém, entende-se que o planejamento possibilita aos sujeitos, envolvidos no processo, identificar e agir internamente sobre os aspectos que fragilizam ou fortalecem o trabalho docente, bem como a construção da autonomia escolar. Enquanto uma construção coletiva de conhecimento, o planejamento na escola “[...] tem valor de articulação da prática, de memória do significado da ação, de elemento de referência para a caminhada.” (VASCONCELLOS, 2007, p. 160).

Compreende-se, porém, a existência de conflitos e contradições envolvendo o planejamento. Compreensível, haja vista que o intenso processo infrutífero de burocratização da escola, empreendido pelo tecnicismo, fez com que o mesmo passasse a ser encarado com desconfiança e descrédito<sup>3</sup>. Todavia, considera-se que em um processo de mudança, ele se constitui importante instrumento, tendo em vista a formação de protagonismo comprometido com a transformação de uma sociedade que, embora se afirme democrática e igualitária, aprofunda sistematicamente as desigualdades sociais, particularmente entre brancos e negros.

### **O projeto político-pedagógico**

Compreende-se o Projeto Político-Pedagógico como um processo dinâmico, gerado coletivamente a partir da articulação de forças, tendo em vista o comprometimento dos diversos setores da escola. Desse modo, possibilita à escola, naquilo que lhe compete, oferecer educação de qualidade a todos que se lhe tenham acesso e por todo o período que ali permaneçam:

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico. (VEIGA, 2008, p. 17).

---

<sup>3</sup> Cf. Gandin, (1997) e Vasconcellos (2007).

A implementação de política curricular de educação para as relações étnicorraciais significa trazer para a escola um movimento rumo a mudanças e transformações que tanto tem se almejado para a educação. No âmbito da escola, os profissionais da educação têm um papel a cumprir: o de liderar a caminhada nesse processo, tomar a frente. Não esperar de outrem o compromisso político que, pela natureza do seu fazer, lhe pertence, como muitas vezes acontece de se colocar em ponto de espera por soluções trazidas por outrem.

Alguém que tivesse isso como prioridade. Alguém que não se dispersasse, porque são tantas outras coisas, tantas outras questões que não é nem de propósito que o professor acaba fugindo daquele tema, entrando em outro. Alguém que se mantivesse firme nesse propósito para incentivar e estimular a todos, dando idéias, algumas sugestões, porque muitos de nós estamos crus nesse aspecto. (PROFESSORA 2).

A inclusão de conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e africana no currículo exige programas e ações devidamente orientadas por um tipo de planejamento que incorpore uma dimensão de processo que implique elaboração, efetivação, acompanhamento e avaliação, possibilitando aos sujeitos envolvidos a superação do sentimento de impotência no que se refere à inclusão desses conteúdos. A compreensão da educação como uma questão cultural, política e social possibilita entendimento dos elementos que se lhe atravessam e que, muitas vezes, determinam-lhe o rumo. “Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorância, verdade contestáveis, dogmáticas.” (ALMEIDA, 1984, p. 15).

O planejamento permite que a escola confronte as dificuldades e lacunas que precisam ser confrontadas, inclusive no que tange à formação docente, não como problema cujas origens e fim se situam na escola, mas compreendendo que o sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade, está estreitamente ligado, dentre outros fatores, como afirma Veiga (2008, p. 30), com a formação inicial e continuada dos docentes. Assim, segundo essa autora, a “[...] formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico.” Desse modo, compete à escola: a) fazer o levantamento das necessidades de formação dos seus profissionais; e b) elaborar programa de formação e buscar “participação e apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, execução e avaliação do referido programa.” (VEIGA, 2008, p. 20).

Ainda segundo a mesma autora, a importância desses princípios:

[...] está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (VEIGA, apud VEIGA, 2008, p. 22).

O projeto político-pedagógico escolar não implica na existência distinta de planejadores e executores, mas de uma coletividade responsável por todo o processo, visando desembocar numa realidade nova ou, ao menos, na construção de uma trajetória individual e coletiva nessa direção. Individual, porque implica o comprometimento de cada um. Coletiva, porque reflete competências e habilidades do conjunto de sujeitos que se dispõem, a partir dos dissensos e de possíveis incongruências geralmente presentes nas contradições de que se constituem as relações humanas e, evidentemente, no cotidiano escolar, construir os consensos necessários à competente reflexão, elaboração e realização do processo educativo, que, por sua natureza, se realiza no coletivo. Desse modo, poder expressar, então, as conciliações, decisões e os consensos acerca dos horizontes a alcançar, dos caminhos a percorrer e dos instrumentos necessários à construção do percurso. Sob essa dimensão, o planejamento se origina de uma inquietação que instiga reflexão sobre um determinado contexto histórico e social, possibilitando o vislumbrar de algo material ou simbólico, como possibilidade alcançável.

Veiga (2008) compreende, ainda, que os princípios norteadores da organização de um projeto político-pedagógico são os mesmos de uma escola democrática: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Considera como elementos básicos da organização do trabalho escolar:

- 1- evidenciar as finalidades que a escola se propõe a alcançar;
- 2- compreender a estrutura organizacional da escola e o currículo como uma construção social que, portanto, não são neutras, nem dissociadas do contexto social;
- 3- compreender o tempo escolar como um dos elementos da organização do trabalho docente;
- 4- compreender a importância da relação de trabalho pautada na solidariedade e reciprocidade, participação coletiva e a avaliação como “parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar” (VEIGA, 2008, p. 32).

Embora se intitule *Projeto Político-Pedagógico*, o documento analisado assemelha-se, pela composição de seu conteúdo e por suas características normativas, muito mais a um regimento. Não se encontra nele sinais de que resulte de um consenso coletivo, porque não o é. Essa certeza se expressa em uníssono nas vozes docentes, dentre as quais a afirmação de uma das coordenadoras, que se configura como um exemplo bastante significativo sobre essa realidade:

O P.P.P. da escola é burocrático. Foi feito só para falar: “A escola tem um P.P.P.”. Mas não que ele seja uma coisa assim, discutida pelo coletivo da escola. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2).

Giroux (1997) compreende as escolas como esferas públicas democráticas. Isso significa considerá-las como locais dedicados a formas de fortalecimento do ser humano, em suas dimensões individual e social, pois nela é possível aprender conhecimentos e habilidades necessários para viver democraticamente.

Ter um projeto político-pedagógico somente para constar, cuja finalidade encerre-se em si, coloca em pauta o papel e a finalidade social da própria escola. Ao mesmo tempo instiga problematizações acerca do modelo de democracia existente no Brasil, considerando que, mesmo a escola sendo uma das mais importantes instituições da nação, não consegue traduzir, na organização administrativa e pedagógica, sua dimensão democrática. É importante enfatizar que, embora no cotidiano escolar, aparentemente, a educação seja de exclusiva responsabilidade dos profissionais da educação – particularmente de professores e de professoras –, tais sujeitos constituem apenas uma minúscula ponta de um *iceberg* na estrutura social que, embora não se ponha à mostra (ou talvez exatamente por isso) impõe-se, afirmando com dados os aspectos visíveis ou perceptíveis da realidade.

### ***A Organização pedagógica***

Um dos aspectos abordados pelo *Projeto Político-Pedagógico* da escola é a “organização pedagógica”. Essa parte se estrutura em torno de três temas: *currículo, projetos de trabalho e avaliação*. Entretanto, não se faz quaisquer abordagens sobre esses temas, apenas são mencionados.

No que se refere ao *currículo*, resume-se à afirmação de que ele “denota planejamento, reflexão articulada com o real alargamento de sua compreensão, para construir-se em fundamento básico, global, dialético do ensinar e do aprender. Sua organização se baseia “[...] nos seguintes critérios: adequação, flexibilidade, integração e utilidade”, devendo, ainda obedecer “[...] à política educacional estabelecida pela Seduc, no que diz respeito à organização do tempo de escolaridade e à aplicação da metodologia de trabalho”.

O papel da escola está explicitado como sendo o de “ajudar o aluno a se preparar para participar como cidadão na comunidade. Por isso, os conteúdos escolares devem ser vistos como instrumentos culturais necessários para a formação intelectual e ética do aluno”. Ainda, segundo o P.P.P., a escola, “[...] levando em consideração esse ponto de vista, [...] procurará desenvolver atividades que venham possibilitar uma aprendizagem significativa e duradoura, onde haja uma troca de aprenderes, isto é, o aluno aprende com a escola e esta com as experiências de vida do aluno [...]”. Feito tais apontamentos, o currículo abrangerá as seguintes áreas de conhecimento: “Linguagem: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua

Estrangeira; Ciências Humanas e Sociais: História, Geografia e Educação Religiosa; Ciências Naturais e Exatas: Ciências biológicas, Química Física e Matemática”.

Faz-se uma menção confusa a *projetos de trabalho*, sem evidenciar seus fundamentos ou finalidades:

[...] trabalho interdisciplinar, projeto coletivo, projetos abordando temas específicos na área do conhecimento, por exemplo, esporte, atividades envolvendo pais e alunos e de grupos folclóricos, [...] alunos e professores, enfim uma escola viva, voltada para uma aprendizagem prazerosa e eficiente. Prevê, também, a realização de “projetos de trabalho”, visando a “uma escola viva, voltada para uma aprendizagem prazerosa e eficiente.

No que diz respeito à *avaliação*, o enfoque está voltado somente para a sala de aula. O Projeto Político-Pedagógico da escola estabelece o tipo de avaliação adotada pelas professoras e professores em sua prática educativa cotidiana e os instrumentos a serem utilizados para esse fim, tendo em vista o rendimento de alunos e alunas. A avaliação da instituição como um todo, bem como do processo pedagógico que a escola desenvolve, não é cogitada estando compreendida enquanto instrumento de trabalho restrito ao profissional da educação que atua diretamente em sala de aula como docente:

A avaliação nesta abordagem será contínua e o professor poderá utilizar-se dos seguintes instrumentos: auto-avaliação, mapa conceitual, projetos, observação, entrevista, discussão coletiva, imagens e gravuras para reflexão coletiva, conselho de classe.

O relatório de desempenho do aluno deverá conter: conteúdos de natureza cognitiva, desenvolvimento afetivo, caráter mediador, evolutivo e individualizado. Todos esses critérios deverão ser considerados com base na observação do professor, nas anotações do seu caderno de campo e nos trabalhos realizados pelo aluno, constantes em sua pasta avaliativa.

*Currículo, projetos de trabalho e avaliação* não são explicitados. O Projeto Político-Pedagógico é “a própria organização do trabalho pedagógico da escola” (VEIGA, 2008, p. 22), a partir do qual, portanto, são evidenciadas as possibilidades de se efetivar uma educação integrada à vida de educandos e educadores no espaço escolar. Embora a “Organização administrativa” expresse quatro princípios democráticos de orientação dos “trabalhos de gestão<sup>4</sup>”, que Veiga considera como norteadores da escola democrática, pública e gratuita – *igualdade, qualidade, gestão democrática e liberdade* – não foram encontrados no Projeto

---

<sup>4</sup> Expressão utilizada no projeto político-pedagógico da escola.

Político-Pedagógico, nas falas dos profissionais entrevistados, nem nos planos de ensino, indícios que apontam tais princípios em relação à organização e práticas pedagógicas da escola. Constituem, no âmbito do documento, como componentes de um tipo de discurso que se pretende democrático e, ao mesmo tempo, imbuído de intenção de projetar uma imagem de escola também democrática. Entretanto, o centro motor da escola se desloca da dimensão pedagógica para a administrativa, como se esta fosse a razão primeira da existência da escola.

Desse modo, expressa como “visão de futuro” da gestão:

[...] realizar o trabalho de forma eficaz, segura e responsável, buscando a qualidade de ensino, a fim de formar pessoas comprometidas com o meio em que convivem e com a sociedade [...].  
(Projeto Político-Pedagógico, 2007)

Entretanto, os elementos levantados pela análise do projeto pedagógico não possibilitaram compreender como a escola pretende: alcançar a eficácia na realização dos trabalhos; buscar a qualidade de ensino; formar pessoas comprometidas. Menos ainda, como os princípios estabelecidos para a educação nacional poderão se traduzir no processo educativo, mediante as diferentes áreas de conhecimento e disciplinas, como, por exemplo, na área de Linguagem e na disciplina Língua Portuguesa.

### ***“Política” de capacitação profissional***

O projeto político-pedagógico sinaliza existência de preocupação quanto à criação de condições ou oportunidades de formação continuada ao conjunto dos profissionais da educação que ali atuam. Entretanto, o que se denomina “política de capacitação profissional” apresenta, marcadamente, uma característica retrospectiva. Ou seja, enumeram-se ali as atividades de formação continuada já realizadas na escola e que envolveram os profissionais de educação da unidade, particularmente docentes. Foram realizados cursos de curta duração com carga horária de 40 horas, palestras e oficinas, subsidiados com recursos do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE.

A oferta dessas atividades formativas tinha como principal finalidade suprir supostas deficiências didático-pedagógicas dos docentes em função dos diagnósticos elaborados a partir da avaliação anual dos resultados apresentados pelos alunos em todas as disciplinas. Partiu-se, portanto, do pressuposto de que os resultados insuficientes são consequência direta da ação docente, pois as atividades de formação continuada contemplaram temas sobre metodologias de ensino, currículo, avaliação, didática, metodologia de projetos; e para o corpo administrativo curso de relações interpessoais com carga horária de vinte horas.

### ***O ensino médio no âmbito do Projeto Político-Pedagógico***

A partir da LDB nº 9394/96, o ensino médio passou a se constituir a última etapa da educação básica no Brasil. Embora a escola seja um estabelecimento de ensino que ofereça todas as séries do Ensino Fundamental e do Médio, destaca-se que em seu Projeto Político-Pedagógico o ensino médio é apenas noticiado em dois momentos: 1) nos “Dados de Identificação da Instituição”, onde se menciona esse nível de ensino como uma das modalidades oferecidas pela escola e 2) na “Organização Pedagógica”, onde se informa que em “2005 a escola passou a oferecer também o ensino médio, para o noturno”. Desse modo, o ensino médio constitui-se num apêndice da escola, sem, no entanto, integrar os interesses do estabelecimento. Nada mais há no projeto político-pedagógico que lhe diga respeito.

### **Percepções dos sujeitos sobre o Projeto Político-Pedagógico**

Na escola, o projeto político-pedagógico não integra o âmbito dos acontecimentos cotidianos da escola. O acesso a ele passa pela mediação de um intermediário, como se tratasse de algo particular. Assim sendo, estabelece estreita relação com a “[...] crença geral de que fazer planos é uma tarefa com valor em si mesma, da qual nada se espera realmente.” (GANDIN, 1997, p. 13). Passa-se, portanto, por desnecessário, posto que aparentemente a vida corre sem que dele se sinta falta. Existe por si mesmo, tendo supostamente cumprido seu papel ou função pelo simples fato de existir, ainda que dissociado do âmbito do acontecer da escola. Desse modo, sua disponibilidade se circunscreve à solicitação de acesso a quem estiver interessado e não é visto como referência, nem por quem desempenha papel de liderança pedagógica na escola:

Disponibilizado não. Só se alguém queira, alguém peça. Eu até hoje ainda não utilizei. Estou dizendo isso porque eu também já planejei aqui e também nunca peguei, entendeu? Eu acho que devia ser sim, mais disponibilizado. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

Enquanto uma peça burocrática basta-se a si mesmo, de nada servindo, nem a quem o elaborou, nem aos demais membros do grupo ao qual a participação ativa transformaria em um coletivo e exigira de cada um o comprometimento com a superação das questões ali presentes. O desconhecimento passa por todos os setores e atinge as professoras de Língua Portuguesa do ensino médio, em sua totalidade:

Eu não tenho conhecimento. É algo que não é feito para nós professores. Eu acho que é feito para entregar na Seduc. Ele tem de ser elaborado, mas para ser entregue na Seduc, não para ser,

realmente, trabalhado aqui. Eu vejo dessa forma, porque eu não tenho conhecimento dele. (PROFESSORA 1).

Provavelmente está disponível para qualquer pessoa. Pelo menos é o que todo mundo sugere, em todas as escolas. Precisa estar disponível para todo mundo. (PROFESSORA 2).

Projeto... político... Não conheço. Eu sei que existe na escola, claro. Mas o que é feito, não. (PROFESSORA 3).

No âmbito escolar, se o planejamento é entendido como um processo de aprendizagens para a vida, mentor e executor não se dissociam; articulam-se nos mesmos sujeitos, propiciando a partir do pensar e do agir que tais sujeitos visualizem possibilidade de se romper barreiras, mesmo as que são aparentemente naturais, como as propiciadas pelo preconceito e pelo racismo. Abre-se, desse modo, possibilidade para que se leve “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, igualmente as matrizes indígena, africana e européia” (Cf. (LDB nº 9394/96, Art. 67, Inciso VI, § 2º). Levar em conta significa, portanto, incluir conteúdos sobre História e Cultura afro-brasileira e africana que não têm sido contemplados pelo currículo escolar. Essa inclusão, no entanto, somente pode decorrer de uma concepção de planejamento como resultado de um estado de consciência sobre determinada realidade social a ser transformada.

Fora desse entendimento, propicia a construção de sentidos que, com ou sem justa razão, oneram a imagem docente com o estigma de acomodado, desinteressado e a do gestor da unidade de centralizador, mas concomitantemente, também de vítima de uma cultura escolar que lhe impõe assim proceder:

Não conhecem. [...] deveriam saber. Deveriam conhecer. Mas isso não ocorre. Por causa de quê. Por causa do material humano da escola, da indisponibilidade não de tempo, de vontade, porque centraliza na pessoa do diretor tudo. [...] O diretor tem que saber tudo, o diretor tem que falar tudo. Então eu falo assim, que a escola hoje é pobre. É pobre no sentido de centralizar em cima do diretor. Não é que ele quer que centralize, mas há uma cultura que o diretor tem que saber tudo... É ele que tem que distribuir tudo. Ninguém quer pesquisar nada. (MEMBRO EQUIPE GESTORA 1).

No projeto político-pedagógico analisado, o trabalho pedagógico não é focalizado como questão central da escola. A abordagem sobre o pedagógico se restringe na especificação da atuação da coordenação pedagógica que, nesse contexto, “[...] tem como objetivo acompanhar, controlar e avaliar todas as atividades pedagógicas da escola.” (Projeto Político-Pedagógico). Embora se atribua à coordenação as funções de “articular a elaboração participativa do Projeto

Político-Pedagógico da Escola”, assim como coordenar, acompanhar e avaliar, o coordenador pedagógico “é subordinado técnica e administrativamente ao diretor”.

Entende-se que dentre as principais implicações do exercício das funções da coordenação pedagógica está a permanente atenção, com vistas a orientar a organização do trabalho pedagógico, assim como as articulações entre as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar:

[...] se o professor tem que estar a um passo do aluno, a coordenação tem que estar a um passo do professor. [...] o papel dele é fazer a leitura do ambiente escolar e atuar dentro desse ambiente de modo que venha contemplar o trabalho do professor e esse trabalho que vai iniciar lá na sala de aula. O coordenador tem que estar assim bem atento, bem estruturado pra fazer as observações do pedagógico da escola. Porque senão você fica apenas sendo mais uma lá dentro cuidando das coisas administrativas, cuidando de brigas de aluno e eu acho que realmente não é a função do coordenador. Embora o coordenador passe muitas vezes fazendo essas coisas, né. Mas eu acho assim a briga maior do coordenador deve ser essa, cuidar mesmo da questão pedagógica da escola. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2).

Não se confunde esse “a um passo” como o estabelecimento de relações hierarquizadas de poder, dominação e controle, mas que a atuação da coordenação pedagógica está integrada à ação docente, a partir da articulação dos sujeitos, e da organização dos trabalhos pedagógicos, visando ao sucesso escolar. Não compete à coordenação pedagógica determinar conteúdos, nem metodologias aos docentes. Sua principal função é articular as forças presentes no processo educativo no sentido de que a escola cumpra seu papel social. Medina considera que professor e supervisor<sup>5</sup> possuem distintamente seu objeto próprio de trabalho:

[...] o primeiro, o que o aluno produz, e o segundo, o que o professor produz. O professor conhece e domina os conteúdos lógico-sistematizados do processo de ensinar e aprender; o supervisor possui um conhecimento abrangente a respeito das atividades de quem ensina e das formas de encaminhá-las, considerando as condições de existência dos que aprendem (alunos). Nesta relação, professor não perde o controle sobre seu trabalho, uma vez que este é condição essencial da ação de

---

<sup>5</sup> Coordenador pedagógico é a designação correspondente, ao antigo cargo de supervisor na rede pública de ensino em Mato Grosso.

ensinar. No diálogo do professor com o supervisor surgem as formas para encaminhar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Estas formas serão, em alguma medida, diferentes das que tem sido proclamadas como específicas do supervisor ou enquadradas no elenco típico de técnicas diretas ou indiretas, indicadas na bibliografia existente a respeito da ação supervisora. As formas de ação que provocam reações que encaminham as aprendizagens terão de ser inventadas ou recriadas com base nas experiências vividas pelo supervisor e pelo professor no interior da sala de aula (MEDINA, 1997, p. 31).

No entendimento que envolve o projeto político-pedagógico desde sua elaboração, ainda há forte influência da concepção tecnicista, que separa o pensar e o fazer, trazendo como consequência a inexistência de autoidentificação dos profissionais docentes como sujeitos e membros corresponsáveis pela elaboração e execução das diretrizes internas da escola. Além disso, há sinais evidentes de resquício de influência da Escola Nova que desembocou na desvalorização, desabilitação e desautorização do trabalho docente:

[...] ninguém quer discutir, porque é ali que você vai colocar o que você vai fazer. E como ninguém não quer fazer nada, então é melhor: “deixe para a coordenadora mesmo.” (COORDENADORA 2).

Como preparar os sujeitos para uma vida social democrática em que se reconheça e valorize a diversidade humana, sem que os agentes responsáveis por essa formação vivenciem, no cotidiano escolar, experiências do exercício democrático? Que processos de formação terão vivido esses docentes, que não lhes propiciaram compreender-se enquanto sujeitos na realidade que compartilham? São exemplos de questões que se colocam e que também instigam outras, como, por exemplo, a de se buscar compreender, em confronto com as práticas escolares cotidianas, os sentidos de democracia, concebidos e vivenciados por esses sujeitos no contexto socioeducativo:

Pelo que eu percebo, essa participação geralmente não ocorre nas escolas. Pelo menos do conhecimento que eu tenho de onde eu vim, onde eu estou. Eu acho que existe na escola um pequeno grupo de pessoas que reformula. Mas essa prática de inserir todo mundo eu acho que dificilmente acontece. Culpa não só da escola, mas acho que é mais culpa dos funcionários, culpa nossa de não cobrar essa participação, de não tentar se interagir. Acho que é falha nossa, professores. (PROFESSORA 2).

Veiga (2008) considera que o projeto político-pedagógico abrange tanto a organização pedagógica da escola como um todo, quanto a organização de sala de aula. Enquanto organização do trabalho escolar tem como norteadores os mesmos princípios de “escola

democrática, pública e gratuita”: 1) *Igualdade de condições de acesso e permanência*; 2) *Qualidade*; 3) *Gestão democrática*; 4) *Liberdade*; e 5) *Valorização do magistério*.

No projeto político-pedagógico, a igualdade diz respeito às condições e oportunidades de acesso, ou seja, de efetivação de matrícula e tratamento dispensado aos interessados em matricular-se na escola; a permanência é entendida como expressão do desejo de cada estudante, ou de seus responsáveis, de ali permanecerem e da obediência às normas, não sendo, porém, considerados outros fatores que interferem na continuidade de escolarização das crianças que são forçadas a abandonar seus estudos, como ocorre com crianças negras:

Todos os alunos independentemente de raça, credo ou situação econômica terão as mesmas condições para acesso à Escola, bastando para isso matricular-se em tempo hábil no período de matrícula, sem pagamento de nenhuma taxa ou contribuição ou passar por qualquer tipo de teste de seleção ou análise de currículo. Todos os alunos receberão o mesmo tratamento da Direção, Professores e Funcionários deste educandário, sem distinção ou privilégio de uns em detrimento de outros. Todos os alunos terão as mesmas condições para permanecerem na Escola até o término dos estudos que esta tenha para oferecer desde que seja a vontade do aluno, de seus pais e do compromisso destes em relação às normas que norteiam as decisões da Escola. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO).

Não se explicita, no entanto, como tais princípios se traduzem nas práticas pedagógicas. Dos professores, entendidos como seres disciplinados e disciplinadores, não se espera uma participação ativa enquanto sujeitos do processo educativo, mas que sejam:

1. Cumpridores das determinações, no que se refere ao registro da própria assiduidade, ao calendário escolar, bem como às questões burocráticas, como registro de frequência de alunos, escrituração de diários de classe, elaboração de planejamentos semestral e de aulas;
2. Zelosos no controle da disciplina;
3. Capazes de acatar decisões;
4. Executores das atividades programadas;
5. Solícitos às necessidades de colaboração “com a direção na organização e execução dos trabalhos de caráter cívico, cultural e recreativo da comunidade”;
6. Assíduos às reuniões;
7. Solidários; e
8. Responsáveis por sua formação continuada.

Aos alunos, dentre outras, compete “cumprir com rigorosa exatidão as determinações da direção, do corpo docente e dos demais órgãos da escola” e “atender a todas as determinações

disciplinares emanadas da direção.” Tais atribuições se colocam, no mínimo, em conflito com argumentos da justificativa de que a educação:

[...] só poderá ser desenvolvida com planejamento, avaliação e participação nas decisões educacionais em que possam ser garantidas e evidenciadas a participação e discussão socializadas para a formação de conceito e opinião [...] que garanta a formação de alunos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade onde vivem. (JUSTIFICATIVA DO P.P.P.).

Snyders (1974) considera disciplina como uma singularidade da educação tradicional. É, inclusive, entendida como via de acesso aos valores considerados essenciais. Ela constroi em cada um o sentimento de que todos estão submetidos às mesmas obrigações, fazendo, assim, com que cada um se sinta unido a todos os demais.

No *projeto político-pedagógico* da escola podem ser identificados elementos que possibilitam formular ideias sobre a estrutura organizacional-administrativa e aspectos sobre o modelo de gestão vigente. Porém, não há um enfoque ao fim último que justifica a razão de existência dessa estrutura: a realização da educação escolar com qualidade, muito menos indicativo de meios para o alcance dessa qualidade. Aponta, ao mesmo tempo, para a existência de uma visão equivocada sobre o papel de liderança que compete ao diretor ou diretora e sobre o que consiste um projeto pedagógico:

Eu sempre coloco em reunião: “Todos nós precisamos de identidade”. O P.P.P. funciona como essa identidade da escola. Tem que estar no P.P.P. todos os cargos que vão auxiliar o funcionamento da escola, todas as funções, todos os direitos, com todos os deveres. É uma maneira de auxiliar o trabalho. É você ter um P.P.P. de acordo com a realidade. E o P.P.P., a cada ano, a cada dois anos você tem que dar uma olhadinha, se tem alguma coisa ali que tem que ser mudada, que não faz mais parte daquela realidade. Neste ano mesmo, 2009, eu já tinha comentado: “[...] vamos estar com esse P.P.P. na mão. Tem muita coisa ali que precisa mudar: com relação a aluno, à organização da escola”. É um documento muito bom o P.P.P. É ali que você sabe um pouco da escola. Como falo, é a identidade. O que tem na identidade: nome de pai, nome de mãe, dia em que você nasceu, o dia em que foi feita a identidade. Então é a identidade da educação. O que tem de ter ali: tudo que é necessário para o bom funcionamento daquela escola. Tem coisa ali que tem que ser mudada. (MEMBRO DA EQUIPE GESTORA 2).

O projeto político-pedagógico, como afirma Soares (2008, p. 42), consiste “na explicitação da escola do quê e como ensinar. Sem absoluta clareza nesses aspectos e cuidado rotineiro na sua implementação, é difícil que o aprendizado ocorra.” O que paradoxalmente se

explícita, a partir de discurso proveniente da equipe gestora, é que não existe, no âmbito dessa equipe de liderança da escola, compreensão, ainda que mínima, dos significados do projeto pedagógico. Os elementos-base da concepção de identidade descritos têm como referência os componentes do Registro Geral-RG de identificação civil. Essas características estão em estreita relação com a ideia de que o planejamento encerra sua finalidade no ato de sua elaboração, sem atentar para a dimensão processual que implicam outros elementos, como: execução e avaliação. Seu todo é uma demonstração de uma elaboração desconectada de um processo de reflexão coletiva.

A LDB nº 9394/96 incumbe a União de elaborar, “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Art. 9, IV). Igualmente, estabelece como competência da escola “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Art. 12, I).

O que não se pode perder de vista é que “a competência dos entes federados e a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino e suas escolas serão exercidas de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.” (Parecer CNE/CEB nº 15/98). Isto significa que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, o Projeto Político-Pedagógico da escola bem como as demais orientações deveriam compor os fundamentos do trabalho pedagógico, o que não parece, de fato, acontecer.

Olha, o P.P.P. da escola eu acho que é um ponto de partida pra tudo que se quer trabalhar. Entretanto eu acho que aqui na escola o que está faltando é que fique mais à vontade, um pouco mais à mostra e todo mundo conhecer. Eu sei que não ajudei a fazer nem nada. O pouquinho que conheço é depois que eu entrei na coordenação fui lendo, fui me inteirando. Você vai precisando ali, você vai atrás [...] Sabe que tem, tá ali no projeto, mas não tem aquele conhecimento assim de estudar, discutir. Entre os outros, acho que são poucos os que conhecem o P.P.P. da escola. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

Identidade, no âmbito de um projeto pedagógico tem a ver com os fundamentos e pressupostos que orientam a compreensão da realidade e da prática pedagógica, com os modos de intervenção na realidade escolar e social, haja vista que “[...] agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada.” (MELLO, 1982, p. 14).

Na elaboração coletiva de um planejamento desaparece o *um*, supostamente responsável e, ao mesmo tempo, responsabilizado pelo existir da escola e de todo o processo educativo, à medida em que se criam espaços e condições para a construção de um *nós* que assume seu papel

e dá vida ao currículo no processo educativo. Cada participante se torna coautor do projeto pedagógico. Assim, conhecedor do porquê de sua existência, bem como das finalidades a ele atribuídas pelo coletivo. Todavia, longe do ideal, o real se expressa pela absoluta incompreensão docente do porquê ou para quê do projeto pedagógico da escola:

Se ele tem sido um norteador eu não tenho certeza, mas como orientador, ele é importante. Até pra mim, pessoalmente, é importante ter conhecimento do P.P.P. Para o meu conhecimento é importante saber o que está proposto ali, porque mesmo que o trabalho não ocorra em grupo, o que é o desejável, pelo menos pra eu cumprir a minha parte. (PROFESSORA 2).

É... A gente sempre dá uma olhadinha... Mas profundamente, para ser sincera, não. Você sabe que tem, você sabe de várias coisas, mas, profundamente, ainda falta. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

Por ora, a elaboração não constitui um processo de aprendizagem que agregue a participação da comunidade escolar, muito menos a dos professores e das professoras:

Eu acho que a elaboração do P.P.P. – Projeto Político-Pedagógico – e do currículo, não deve ser feito por pessoa que não tem assim um conhecimento da realidade. Tem que ser feito por alguém que conhece a realidade da escola, do que precisa ser trabalhado. [...] Só está no papel, por enquanto. (PROFESSORA 1).

Vasconcellos, (2007) considera que os obstáculos à mudança se encontram tanto no campo subjetivo quanto no objetivo. Assim sendo, atribui à reflexão o papel de “propiciar o despertar do sujeito, além de capacitá-lo para caminhar, articulando, concomitantemente, duas dimensões: a reconstrução do “sujeito mediador” e a construção de “um caminho viável de mediação.” (p. 12).

Os profissionais da educação que atuam na escola aspiram por construir novas maneiras de se elaborar as relações e os significados da participação coletiva, de modo que o exercício do papel de liderança não se apresente apenas determinado, mas constituído em um processo de interação, de intercâmbio de valores e de objetivos comuns.

Eu acho que ainda tem que ser reformulado. [...]. Mas eu acho que ele teria de ser mais discutido. Toda a escola: professor, diretor, conselho deliberativo... [...] Então eu acho que ele deveria ser mais discutido. Colocar assim, aquilo que realmente a escola precisa fazer e todas essas indagações que estão vindo. [...] Só o coordenador senta ali e fica fazendo P.P.P. Não é por aí. O P.P.P. da escola é burocrático. Foi feito só para falar: “a escola tem um P.P.P.”. Não é uma coisa

discutida pelo coletivo da escola. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM asseveram que a LDB vincula autonomia e proposta pedagógica, sendo que é através desta que aquela se exerce. Entretanto, como mencionado, autonomia não é algo que se constitui por simples outorga, mas requer dos profissionais da educação a compreensão da realidade da escola e das possibilidades de construção dessa autonomia. Caso contrário, o que se tem, no máximo, é um grupo que apenas cumpre, e mal, o que lhe é determinado:

Se não tem alguém que, por exemplo, quando eu entrei aqui, *Marta*<sup>6</sup> era coordenadora de V a VIII. Então, ela é muito cheia de idéias e ela se abre às outras idéias também. “Então, nesta semana, a gente vai dar uma parada. Parada no que está dando para fazer tal coisa. Na primeira aula, todo mundo vai fazer a dinâmica tal. Aí na outra semana, todo mundo vai fazer tal coisa”. (PROFESSORA 2).

O projeto político-pedagógico como expressão dessa autonomia está para além dos limites de sua formalização e possibilita direcionamento às ações coletivas, eliminando a necessidade de um mentor que planeje as ações para que outros as executem.

[...]não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como a instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. (VEIGA, 2008, p. 15-16).

Inserir-se, portanto, em um contexto histórico, político e social, constituindo-se por duas dimensões: 1) a política, que diz respeito à intencionalidade do fazer educativo, isto é, o compromisso com a formação de cidadãos; 2) a pedagógica, na qual se definem as ações, as articulações e os meios para a efetivação da intenção educativa. Não se evidenciou nesse documento qualquer ênfase nessas dimensões. Enfatiza não o processo que envolve o ensinar e o aprender, mas aspectos que dizem respeito ao controle gestor da unidade escolar.

### 3.2 Os planos de ensino

Pressupõe-se que, assim como o projeto político-pedagógico está para a escola, que tem em seu fazer educativo um compromisso com mudanças e transformações mais amplas na sociedade, o planejamento de ensino está para o docente que compreende o sentido político de

---

<sup>6</sup> Nome fictício.

sua atuação profissional e não admite em seu fazer cotidiano a improvisação. Todavia, prima por cultivar o encontro do pensar e do agir, sempre em um processo retrospectivo e prospectivo.

Foram analisados, ao todo, quatro planos de ensino do ensino médio, sendo um do primeiro ano, dois do segundo ano – estes elaborados por duas professoras diferentes – e outro do terceiro ano.

Todos eles foram elaborados a partir de um formulário, pois apresentaram os mesmos formatos e itens a serem preenchidos, obedecendo a uma estrutura que supõe estabelecer relação entre as competências e habilidades a serem alcançadas, metodologias de trabalho e conteúdos: *conteúdos conceituais*, *conteúdos procedimentais* e *conteúdos atitudinais*, conforme se observa no quadro 1:

Quadro 1: Plano de ensino<sup>7</sup>

Plano Global 2008 Série:	Disciplina:  Professora:	Capítulo <sup>8</sup> :  Data:
Conteúdos conceituais:  Conteúdos procedimentais:  Conteúdos atitudinais:		
Competências	Habilidades	Metodologia
	Conceituais	
	Procedimentais	
	Atitudinais	
Avaliação da aprendizagem conceitual:  Avaliação da aprendizagem procedimental:		

<sup>7</sup> Este e os quadros seguintes foram elaborados a partir da observação dos planejamentos de ensino das professoras entrevistadas.

<sup>8</sup> Este item aparece apenas nos planejamentos das professoras A e C, não constando nos planejamentos da professora B. Refere-se a conteúdos que pretendem desenvolver no período estabelecido, sendo em ambos: “leitura, interpretação e produção textual”, embora a previsão de um seja bimestral e de outro semestral.

Ensino por competências pressupõe um processo de desenvolvimento de autonomia de estudantes e professores em consonância ao contexto atual, que exige do sujeito inserção em um processo contínuo de aprendizagem, de forma que possa preparar-se para atuar eficazmente em diferentes contextos e realidades. Valente (2002) considera que as abordagens por competência, as quais pressupõem o “aprender a aprender” e o “fazer”, deitam raízes não somente no construtivismo piagetiano, influenciados tanto por princípios da *Escola Nova* ou *Renovada*, quanto na *Tendência Tecnista*. Considera a vinculação ao escolanovismo pela ênfase na ação em detrimento da teoria, e ao tecnicismo pela semelhança existente entre competência e objetivos gerais, visto que a abrangência de ambos permite “seus desdobramentos em “n” comportamentos observáveis”:

Também não há dúvida a respeito da origem de tal noção. Ela, seguramente, adentrou a educação geral a partir da educação profissionalizante, já que foi este, inicialmente, seu *locus* privilegiado. Hoje tem lugar em diferentes espaços: economia, trabalho, educação, com diferentes sentidos. (VALENTE, 2002. p. 2).

Entretanto, no campo educacional as noções de *competência* e *habilidade* não estão bem explicitadas, apesar dos documentos oficiais normativos e orientadores colocarem tais conceitos como norteadores do processo educativo escolar. Nem os PCNs, nem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio exploram tais conceitos, embora os PCNs assumam um discurso pedagógico que insiste “na importância da escola valorizar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal no estabelecimento dos objetivos e das competências e habilidades, na organização e seleção dos conteúdos, nos procedimentos didáticos e avaliativos.” (VALENTE, 2002. p. 2).

Nos planos de curso, embora *competência* e *habilidade* constituam elementos centrais no planejamento, insinuando estreita sintonia entre o ideal expresso pelas normas e orientações, nos quais baseia a educação brasileira, e o vivido no cotidiano da escola, que se traduz na prática educativa, percebe-se que os elementos da proposta não se articulam. Talvez essa situação expresse a complexidade que vem se configurando no campo conceitual. Não existe consenso, isto é, uma definição comum sobre competência, partilhada no campo da educação. No entendimento de Perrenoud (2000), a “noção de competência designará uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*<sup>9</sup> (p. 15).

---

<sup>9</sup> Grifos do autor.

Exatamente por se tratar de questão educacional que se apresenta sob uma dimensão conceitual, indiscutivelmente complexa, que se considere significativamente importante o alerta de Valente:

Se os professores não se apropriarem do significado da noção de competência, poderão torná-las meros exercício redacionais, partícipes sem maior expressão em planejamentos elaborados apenas para atender exigências burocráticas. (VALENTE, 2002, p. 9-10).

Essa apropriação resulta na compreensão de que competência e habilidade são interdependentes e situacionais, isto é, uma competência ou uma habilidade somente podem ser definidas como tais em função do contexto no qual se situam, haja vista que são de uma mesma família:

A diferença entre o que seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto. Um dado desempenho pode ser qualificado tanto como uma habilidade quanto como uma competência. Por exemplo: a competência para redigir um texto narrativo dependerá de habilidades como identificar as características do texto narrativo, empregar corretamente os sinais de pontuação, dentre outras. No entanto, para se identificar características do texto narrativo, será necessário conhecer os elementos da narrativa. Nesse caso, identificar características do texto narrativo deixa de ser uma habilidade para constituir-se em competência.

De igual modo, empregar os sinais de pontuação pode deixar de ser uma habilidade para tornar-se uma competência se entendermos que, para que se empregue o sinal de pontuação, é necessário identificá-los e a capacidade de identificar é uma habilidade.

Competências e habilidades, portanto, “andam juntas”. Não há alcance de habilidades sem competências e vice-versa. [...] cada uma das habilidades citadas pode se tornar uma nova competência e requerer novas habilidades. (MACHADO, 2007, p. 7-8).

Esse modelo de planejamento pressupõe uma organização essencialmente racionalizada, em que se busca assegurar que conteúdos planejados e finalidades a serem alcançadas se entrecruzem no processo de ensino. Vasconcellos (2007, p. 15) considera os termos *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais* como três grandes categorias, nas quais os conteúdos a serem trabalhados na formação dos sujeitos podem ser classificados. Tal classificação tem a ver com as dimensões que se pretende na formação dos sujeitos em função da educação escolar. No entender de Zabala (2007), os conteúdos *conceituais* dizem respeito ao que os alunos e alunas

devem saber; os *procedimentais* implicam o domínio do saber fazer; e os *atitudinais* abarcam os valores necessários ao contexto social, isto é, relacionam-se ao como se deve ser.

No âmbito do discurso, evidencia contradição acerca do planejamento. Sua importância é relativizada ao contexto e às circunstâncias cotidianas, não sendo entendido como um processo que envolve elaboração, execução, avaliação, possibilidade de repensar e reorientar os rumos inicialmente pensados ou definidos:

[...] planejamento que vai me orientar, mas não que ele não possa ser modificado. Você faz um planejamento, mas de repente algo acontece que foge ao plano. Você precisa trabalhar. Bem, ele é importante, mas não é exclusivo, quer dizer, você tem de seguir aquilo que está ali no planejamento. Eu vejo dessa forma. Ele é importante pra poder te orientar, guiar, mas não é o único. Você faz o planejamento independente do aluno, mas é na sala de aula que você vai ver, realmente, a necessidade do aluno, se aquilo que você planejou vai ter importância para ele (Silêncio). (Pronunciando baixinho: Planejamento, plano. Depois retoma o tom de voz). Tem professores que não conseguem dar aula se não tiver um planejamento. Tem de planejar a aula, porque se você não planeja até o próprio aluno percebe que você não planejou nada. Você chegou ali e vai querer dar sua aula de qualquer forma. Então o próprio aluno percebe. O planejamento é muito importante, mas não é a única ferramenta do professor. Ele precisa ter conhecimento daquilo que ele vai ensinar. Se planejou, é porque já sabe. Então ele não tem de seguir ali do jeitinho que está no planejamento. Ele pode usar ali alguns desvios, alguns atalhos. Eu entendo dessa forma, mas eu sou novata, ainda, estou só há cinco anos. Eu tenho muito a aprender. (PROFESSORA 1).

Planejamento não é instrumento de medida do conhecimento docente, mas uma maneira de orientar o processo educativo em sala de aula, pois resulta do exercício de reflexão e em importante elemento mediador no processo de transformação que, como já bem disse Vasconcellos (1989), ajuda na identificação dos elementos condicionantes da prática e na compreensão de como esses elementos interferem no modo como os sujeitos percebem e constroem sua existência.

### **A Literatura nos planos de ensino/Planejamento e literatura na escola**

Nos quatro planejamentos de ensino analisados, referentes às três séries do ensino médio ofertadas na escola, a Literatura é mencionada mantendo frágil ou nenhuma vinculação explícita a qualquer propósito ou finalidade. Não estabelece, igualmente, possíveis articulações

entre conteúdos selecionados, competências e habilidades que se propõem a desenvolver, “metodologias” e avaliação.

No plano concernente à primeira série do ensino médio, os conteúdos não fazem qualquer menção à Literatura. No quadro das competências a serem desenvolvidas, registra-se:

Compreender a linguagem como instrumento de comunicação entre os indivíduos, buscando aprimorar sua capacidade leitora, empregando adequadamente a linguagem ao ambiente social, das diversas situações em que se encontram, fazer comparações desenvolvendo o senso crítico e aguçando a criatividade.(PLANO DE ENSINO, 1º ANO, 2008).

O termo Literatura aparece como um dos tópicos elencados no espaço concernente às *habilidades conceituais*, sob a seguinte forma:

Literatura: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo.

Na metodologia, da mesma forma, nenhuma referência é feita, impossibilitando que se compreenda quais caminhos e recursos são propostos para que alunos e alunas se envolvam com Literatura no processo educativo escolar. Igualmente, pode se observar na avaliação, onde consta: 1- *avaliação escrita*: a *Avaliação da aprendizagem conceitual*; 2- *produção nas tarefas e trabalhos em grupo*: no a *Avaliação da aprendizagem procedimental*; 3- *observação do interesse e participação do aluno*: indicativo de *Avaliação da aprendizagem atitudinal*.

Os planos elaborados para o segundo ano, turmas “A” e “B”, se diferenciavam nos conteúdos selecionados para essa série, na inscrição das competências, habilidades a serem alcançadas, metodologia, assim como na avaliação, sinalizando a ausência de uso de quaisquer referenciais comuns. Particularmente no que se referem à Literatura, a situação se apresenta muito complexa, inclusive pelas desarticulações que igualmente já foram identificadas no planejamento elaborado para a primeira série. No âmbito dos conteúdos selecionados, registram-se:

- 1) No que diz respeito à turma A, a intenção de abordar a Literatura<sup>10</sup> se exprime a partir de enfoque teórico, com ênfase no romantismo:

- Conteúdos Conceituais:

O substantivo na construção do texto, ortografia (dicionário), o texto literário e outros gêneros e o discurso narrativo;

---

<sup>10</sup> Considera-se para esta análise somente os conteúdos *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais* que explicitam qualquer menção à Literatura.

Romantismo poético no Brasil, as classes gramaticais variáveis e elementos narrativos.

- Conteúdos Procedimentais:

A linguagem literária e o contexto das gerações românticas, produção e interpretação textual;

Leitura de textos relacionados ao Romantismo no Brasil, interpretação textual do gênero narrativo, as classes variáveis na construção do texto, declamando e cantando textos poéticos.

- Conteúdos Atitudinais:

Conceituar classes gramaticais variáveis pelas observações e leituras feitas, e, refazer conceitos a partir do trabalho com o texto literário.

A tentativa de articulação interna entre os elementos que compõem o plano ocorre mediante indicação metodológica referente às competências e habilidades, formuladas no que diz respeito ao trabalho com Literatura: “declamação de poesias”, “cantando a poesia romântica”, “exposição de trabalhos com a poesia”, “emprego dos aspectos semânticos e discursivos relacionados ao período literário estudado, em situações concretas de produção”, “prática de leitura de textos poéticos”.

2) No que se refere à 2ª série, turma B, não há registro de qualquer conteúdo de literário.

Os elementos constitutivos dos planejamentos: competências, habilidades, metodologia e avaliação aparecem em grau menor ou maior, entre um e outro e desarticulados entre si, configurando o distanciamento entre os planejamentos elaborados para serem desenvolvidos em uma mesma escola, mesmo turno, mesma série e mesma disciplina. Na turma A, os elementos relacionados à Literatura se configuram conforme pode ser observado no quadro 3:

Competências	Habilidades
Compreender no trabalho com o texto literário a importância social da geração romântica no Brasil.	Captar a função social da linguagem; Conhecer, observar e diferenciar as gerações românticas; Apropriar-se das características da poesia romântica, entendendo o seu caráter social.

Quadro 3: Competências e habilidades relacionadas à Literatura - planejamentos para alunos da 2ª série do ensino médio – turma A (PLANO DE ENSINO, 2º ANO, 2008)

Na turma B, como já foi dito anteriormente, não há indicação de conteúdos. A única menção que se tem à Literatura é no seguinte registro, formulado como uma das habilidades conceituais que se pretende desenvolver:

Textos literários: narração, dissertação, descrição.

Como se sabe, a terceira série do ensino médio é a última etapa da educação básica. É o momento em que se considera que o estudante, após nove anos de escolarização, tenha desenvolvido competências e habilidades que lhe possibilitem enfrentar o mundo do trabalho ou um curso superior. Fechamos, portanto, essa etapa de análise da pesquisa, centrada exatamente no plano de curso elaborado para a terceira série do ensino médio, turma única.

Os resultados obtidos por intermédio da análise desse documento em relação às intenções de trabalho com Literatura, não se distanciam dos achados anteriores. São ligeiras menções que não deixam entrever possibilidades de a Literatura estar inserida na prática educativa.

No âmbito dos conteúdos, tais menções se fazem presentes em formulações de:

- Conteúdos Conceituais:

A conjunção e o pronome como fatores coesivos, o texto literário e outros gêneros textuais e o verbo na construção do texto;

Termos essenciais da oração, história social do Modernismo, ortografia e gêneros textuais.

- Conteúdos Procedimentais:

A linguagem literária, a conjunção e o pronome entrelaçando idéias no texto, estudo do verbo, produção e interpretação textual;

A linguagem literária, identificação e análise dos termos essenciais em textos, produção e interpretação textual.

Igualmente aos planos do 1º e do 2º anos, competências, habilidades e metodologias se encontram desconexas, como pode ser observado no quadro quatro.

Competências	Habilidades	Metodologia
--------------	-------------	-------------

<p>Compreender, na diversidade textual (gênero), o texto como uma unidade significativa.</p> <p>Relacionar uma informação do texto com outras informações pressupostas pelo contexto.</p>	<p>Conceituais</p>	<p>Conhecer os gêneros textuais: jornal, piada, MPB e <i>poesia</i>, levando em conta a estrutura, a coesão, a coerência e a adequação da linguagem aos fins propostos;</p> <p>Conhecer os gêneros textuais: <i>conto</i>, história em quadrinhos, linguagem de MSN e crônica, levando em conta a estrutura, a coesão, a coerência e a adequação da linguagem aos fins propostos;</p> <p>Captar a função social do texto literário.</p>	<p>Declamação de poesia</p>
	<p>Procedimentais</p>	<p>Ler obra do Modernismo em Portugal</p>	<p>Exposição de trabalho com a poesia</p> <p>Ler “A utopia e a crítica da realidade” (José Saramago)</p>
	<p>Atitudinais</p>	<p>Valorizar os conhecimentos propostos pelos textos literários para refletir sobre seu comportamento e efetuar mudanças</p>	<p>Mudança de atitudes a partir da discussão de questões sócio-culturais apresentadas nas obras literárias.</p>

Quadro 4: Competências e habilidades relacionadas à Literatura – planejamentos para alunos da 3ª série do ensino médio (PLANO DE ENSINO, 3º ANO, 2008).

Os elementos levantados a partir da análise dos planos de ensino para as três séries do ensino médio possibilitam visualizar que aos estudantes são possibilitadas raríssimas situações de contato com a Literatura. O que se registra nesses planos são alusões a alguns elementos literários, como por exemplo *poesia*, *conto*, ou mesmo a algumas escolas literárias, como *romantismo* e *modernismo*.

No plano de curso da 3ª série, inscreve-se uma indicação de leitura: “Ler: *A Utopia e a Crítica da Realidade* (José Saramago)”. Curioso é que um levantamento feito sobre as obras desse autor via Internet não se localizou esse título. Apesar de identificar uma vasta produção de Saramago dentre os mais variados gêneros: romances, peças teatrais, contos, poemas, crônicas, diário, viagem e infantil, nenhum sequer se aproxima do indicado.

### Encerramento provisório

Neste capítulo, o foco no planejamento se deu em função da compreensão de que a ação de planejar está em perfeita coerência com a necessidade dos seres humanos de pensar o seu agir, posto que:

[...] pensar o viver é uma exigência existencial [...] São a educação e o ensino meios que se propõem ajudar [...] /os seres humanos/ a enfrentar a sua problemática existencial para que tenha condições de aprender a viver melhor. Sendo assim, a educação, o ensino e toda a ação pedagógica devem ser pensadas e planejadas de modo que possam propiciar melhores condições de vida à pessoa. (MENEGOLLA e SANT'ANNA, 1992, p. 10).

Como ainda afirmam os mesmo autores, se a educação escolar constitui os meios buscados pelas pessoas para a realização de seus projetos de vida, “cabe à escola e aos professores o dever de planejar a sua ação educativa para construir o seu bem viver” (p. 11). Desse modo, o planejamento torna-se o componente fundamental de qualquer projeto comprometido com mudanças e que tenham como perspectiva o combate aos processos de subalternização humana. Portanto, exige-se do ser professor ou ser professora um viver em constante processo de aprendizagem. Querer aprender faz parte do humano e se constitui exigência profissional.

A pesquisa aponta que embora o planejamento seja um fator importante em qualquer processo educativo que urge por transformações, ainda não superou, na escola, a perspectiva tecnicista. Evidencia uma identidade institucional escolar de costas para quaisquer horizontes que se pretenda alcançar na formação humana, considerando-os nos aspectos cognitivos e subjetivos capazes de reconhecer e valorizar a presença e a participação dos povos africanos e seus respectivos descendentes na composição da nação brasileira. Tanto o Projeto Político-Pedagógico, quanto os planos de ensino estão esvaziados dessa questão, não indicando possibilidades de que a inclusão de conhecimentos sobre História e Cultura afro-brasileira e africana esteja acontecendo na escola no ensino médio daquela escola, mediante o ensino de Literatura na disciplina Língua Portuguesa. Mesmo porque, até o espaço reservado no currículo à literatura, assim como o modo de se trabalhar pedagogicamente com seus conteúdos precisam se problematizados. Como realizar educação para as relações etnicorraciais via literatura sem que se tenha a literatura no grau de importância que lhe é devido?

Compreendendo que a atividade docente se caracteriza por intencionalidades, a educação para as relações etnicorraciais ainda é um caminho por fazer, um percurso a construir. E a educação básica constitui o solo onde se almeja que novos caminhos e percursos estejam sendo elaborados.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português?. In: GERALDI, João Vanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, c1984.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9394/1996 – Apresentação Esther Grossi. 2. ed. Rio de Janeiro: DPEA, 1999.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acessado em 12/05/2008.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

BRASIL. Resolução nº 3. Brasília: CEB/CNE, 1998 – Aprovado em 26 de junho de 1998. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13204%3Aresolucao-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13204%3Aresolucao-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866). Acessado em 14 de fevereiro de 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859). Acessado em 14 de fevereiro de 2010.

BRASIL. Parecer nº 15. Brasília: CEB/CNE, 1998 – Aprovado em 01.06.98. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13254:parecer-ceb-1998&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13254:parecer-ceb-1998&catid=323:orgaos-vinculados). Acessado em 14 de fevereiro de 2010.

COSTA, Candida Soares da. Educação para as relações etnicorraciais: história cultura afrobrasileira e africana no currículo do ensino médio. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2011.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia Dúzia”. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/>. GT 12, 2007. Acesso em 06/01/2011.

MEDINA, Antonina da Silva. Supervisão escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary. *Nove olhares sobre a supervisão*. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como Planejar? Currículo, ares, aula*. Petrópolis: Vozes, 1992.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, José Francisco. *Caminhos para o sucesso escolar na escola pública*. In: GATTI, Bernardete (Org.). *Construindo caminhos para o sucesso escolar*. Brasília: Unesco: Inep: MEC: Consed: Undime, 2008. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160010por.pdf>. Acesso em 17/07/2010.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

VALENTE, Silza Maria Pasello. *Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente*. Disp. [http://www.opas.org.br/medicamentos/temas\\_documentos\\_detalhe.cfm?id=39&iddoc=423](http://www.opas.org.br/medicamentos/temas_documentos_detalhe.cfm?id=39&iddoc=423). Acesso em 06/01/2011(a).

\_\_\_\_\_. A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira. Disponível em [www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/977/977.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/977/977.pdf). Acesso em 06/01/2011 (b).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

\_\_\_\_\_. *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ZABALA, Antonio. *A prática educativa–Como ensinar*. Disponível em <http://www.ebookf.com/en/ensinar-zabala-book.pdf>. Acesso em 09/01/2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## **A ÁFRICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: DESCONSTRUINDO CONCEITOS E CRIANDO NOVOS OLHARES A PARTIR DA GEOGRAFIA**

Tiago Dionísio da Silva – UFF/Penesb -- USP<sup>11</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A Educação de um grande contingente de jovens e adultos que não a tiveram em idade própria, faz-se essencial para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e político da Nação, além de ser um direito constitucional; entretanto esta formação deve ser completa e voltada aos problemas enfrentados diariamente pelos estudantes da EJA. Mas para tanto deve considerar que esses homens e mulheres são pessoas que, não na sua maioria, pertencem aos setores sociais menos favorecidos da população. Além disso, essa modalidade de ensino congrega uma grande maioria de pessoas negras que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas devido a inúmeros motivos e também pelo processo de exclusão que a população negra vivência há mais de quatro séculos neste País.

A Lei 10.639/03 remete-se especialmente para as áreas de conhecimento de História, Arte e Literatura o conteúdo programático relacionado aos africanos e seus descendentes. Entretanto, ainda que dando destaque às três áreas de conhecimento anteriormente citadas, a legislação em vigor sobre o assunto, anuncia que os conhecimentos sobre a questão étnica racial, perpassam todas as áreas de conhecimento e deve ser conteúdo a ser incluído nos currículos escolares.

Seguindo nesta linha, defendemos a contribuição que a Geografia pode trazer para o debate da temática racial, pois (VAZZOLER, 2006, p. 174) aponta que: “o estudo da Geografia pode debater, no interior de uma instituição escolar, uma infinidade de questões, entre elas, as raciais a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído por diferentes povos com todos os seus conflitos e

---

<sup>11</sup> Licenciado e Bacharel em Geografia pela UFF; Especialista em Docência e Educação Básica; Raças, Etnias e Educação no Brasil ambos pela Faculdade de Educação da UFF; Mestrando em Geografia Humana pela USP e Docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

tensões.” Contribuindo assim, de fato para a desconstrução do Mito da Democracia Racial e expor e problematizar a desigualdade racial.

Então, considerando que o ensino da Geografia tem como objetivo a construção de um saber crítico sobre as questões socioespaciais no mundo, este artigo se propõe expor e refletir, dados dos conhecimentos geográficos dos educandos sobre a África bem como suas produções textuais sobre o referido continente, obtidos através de questionários aplicados, em uma das 2 turmas da EJA do 9º<sup>12</sup> do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Dom Pedro I<sup>13</sup> localizado no município de Mesquita, estado do Rio de Janeiro.

A presente instituição educacional tem duas turmas de 9º ano (901 e 902) de EJA, porém a turma selecionada para o desenvolvimento do projeto é a 902, porque leciono nela. A turma tem 44 alunos, com idade de 17 a 55 anos, sendo 24 homens e 2 mulheres e com 30 alunos não-brancos, segundo a minha percepção

#### **A QUESTÃO RACIAL NA EJA**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido o foco de interesse de pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação há algum tempo, no entanto isso não impediu que ausências existam nesse campo teórico. Uma delas é a Questão Racial.

Pesquisas recentes chamam atenção para o contexto e os processos vividos pelos educandos jovens e adultos “não devem ser compreendidos e analisados somente pelo viés da desigualdade social, mas também pela desigualdade racial” (SILVA, 2006, p.6), pois Wania Sant’Anna (2003) realizou um extenso estudo demonstrando que, para o entendimento profundo dos índices da taxa de analfabetismo no Brasil, é necessário desagregar categorias como a raça/cor, o gênero e a idade.

Tais índices nos revelam ainda que a taxa de analfabetismo no Brasil atinge de forma mais acentuada a população afrodescendente. Na mesma direção, a pesquisa acerca da Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década

---

<sup>12</sup> O continente africano é um dos conteúdos obrigatório de Geografia do referido ano, porém devido termos apenas 1 semestre, ou seja, 2 bimestres, cabe ao professor privilegiar, destacar mais um assunto e outro não, mediante o que Paulo Freire nos sugere em sua obra: selecionar conteúdos a partir das experiências dos educandos.

<sup>13</sup> Sou docente 1 da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro locado no referido Colégio.

de 90, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), revela que o Brasil é um país marcado por desigualdade social, econômica e, principalmente, racial.

A pesquisa do IPEA constatou que “8% dos jovens negros/as entre 15 a 25 anos eram analfabetos, em relação a 3% de brancos; 5% dos jovens negros entre 07 e 13 anos não freqüentam a escola e somente 2% dos jovens brancos da mesma faixa etária não o fazem; a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo, um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo”. Portanto, os dados que incidem, sobretudo, na escolarização dos jovens e adultos negros revelam uma profunda desigualdade nas trajetórias de negros e brancos e, nosso País.

Essa situação de desigualdade racial revelada pelas pesquisas oficiais atinge o segmento negro nos diversos setores da sua vida, inclusive na educação escolar. Sendo assim, a discussão sobre a Questão Racial não poderá ficar ausente, e se faz necessário pensar em alternativas e estratégias pedagógicas para superar essa situação.

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2001), o currículo formal e o currículo em ação atualmente em vigor nas escolas, ao apresentar lacunas e distorções sobre a Questão Racial, tem contribuído para a formação de uma identidade dos alunos/as negros/as que nega suas raízes étnicas e culturais, buscando outras com as quais estes alunos/as não se identificam positivamente. As práticas racistas, segundo a autora, são construídas e repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos tido como superiores têm acerca da história e do modo de vida daqueles considerados inferiores. Silva aponta que: “é importante compreender que, no contexto das relações raciais no Brasil, a ausência do estudo sério e sistemático da diversidade étnico-racial na educação escolar foi sistematicamente produzido enquanto tal” (2007, p.13).

Então, mediante a lacuna sobre a Questão Racial nos currículos e ausência de pesquisas, pensando em alternativas e estratégias pedagógicas a fim de dá conta do referido tema, ainda que seja uma ação pontual e limitada temporalmente, a Semana da Consciência Negra nas escolas, surge com uma possibilidade de potencializar a problemática que gira em torno das Relações Raciais no Brasil. Tal ação é justificada mediante o que (SILVA, 2007, P13): (...) é preciso realizar um movimento que dê destaque às emergências, ou seja, às práticas alternativas sobre a diversidade étnico-racial que vêm sendo produzidas na educação de maneira geral e no campo da EJA, em particular. O nosso desafio é investigar essas práticas, conhecê-las, problematizá-las e consolidá-las.

Para que o referido período – A Semana de Consciência Negra –, fruto da luta do Movimento Negro do Brasil, não venha a ser mais uma data do calendário escolar, onde os professores e alunos produzam trabalhos a fim de satisfazer os trâmites burocráticos, as discussões ocorram desconectadas com a realidade socioeconômica, cultural e política e espacial dos educandos, não caia no folclorismo e muito menos venha reproduzir o mito da Democracia Racial, pois (GOMES, 2004, p.84-85) informa que:

as desigualdades raciais que acontecem historicamente na sociedade brasileira foram, aos poucos, sendo naturalizadas. Esse processo contribui para a produção de uma reação perversa entre nós: ao serem pensadas como processos naturais, essas desigualdades tornam-se imperceptíveis. E, mesmo quando percebemos, muitas vezes não reagimos a elas, pois nosso olhar docente e pedagógico está tão "acostumado" com essa realidade social e racial na escola, que tendemos a naturalizá-la e não a questionarmos.

Portanto, precisa-se construir práticas pedagógicas não somente pontuais, mas também que possa tornar a Lei 10.639/03 um instrumento real da problematização das condições, nos âmbitos mais variados, que envolvem a população afrodescendente brasileira, mais especificamente na EJA, pois é onde congrega o maior número de negros, além de ser a desigualdade – racial – mais gritante que existe em nosso País. E chamarmos atenção para a contribuição que a Geografia traz para a referida construção tenha um caráter em prol da diminuição tanto racial quanto social para os discentes da EJA, pois (RUA *et al*, 1993, p.3) afirma que:

A Geografia favorece uma maior integração entre o ambiente mais restrito do aluno e o mundo do qual ele faz parte, fornecendo-lhe uma visão mais completa do complexo social – o espaço construído pelo trabalho humano, ao longo de um processo histórico. Essa integração deve ser interpretada como a capacidade de refletir criticamente sobre a sociedade em que vive e sobre o espaço que ocupa e, muitas vezes, ajuda a construir.

## **A ÁFRICA NO BRASIL: UMA QUESTÃO TAMBÉM DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: O QUE OS QUESTIONÁRIOS NOS REVELAM?**

A turma 902 possui 44 alunos matriculados, porém **40 são freqüentadores** e desses 21 são homens e 19 mulheres. No início deste semestre, ou seja, na primeira semana de agosto foi aplicado um questionário com seis perguntas sobre o continente africano e assuntos relacionados a ele e ao Brasil. E o resultado foi o seguinte:

**Questão 1:** Quando se fala em África, quais são as primeiras imagens que lhe vêm a cabeça?

**Imagens positivas:** Copa do Mundo (1 vez); felicidade (1 vez); sangue de guerreiro (1 vez); pessoas do bem (1 vez); pessoas que tem raça (1 vez);

**Imagens negativas:** Escravos/escavidão (1 vez), pobreza/muita pobreza (11 vezes), miséria (5 vezes), desgraça (2 vezes), pessoas doentes/doenças (4 vezes); crianças carentes (1 vez); submundo (1 vez); sofrimento (1 vez); lágrimas e tristeza (1 vez); guerra (1 vez).

**Imagens críticas:** continente em desenvolvimento (1 vez); continente pobre, porque foi muito explorado (1 vez); não desenvolvimento (1 vez); discriminação racial (1 vez); pouca economia e mal dividida (1 vez); preconceito (1 vez); abandono (1 vez);

**Imagens naturais:** animais (4 vezes); animais selvagens (2 vezes); cores: verde, amarelo, azul (1 vez); selva (1 vez); mata (1 vez);

Observação 1: Pessoas negras/preto/negros (20 vezes); índio (1 vez); pessoas diferentes das do Rio de Janeiro (1 vez).

Apareceram 5 imagens positivas contra 10 imagens negativas sendo que dessas algumas tiveram um número grande de repetições. Essa situação tem sua origem nos tempos do Brasil – Colônia como nos informa Silva (ano?, p.118):

Se algum dia conversou por mais tempo com um escravo, Castro Alves, por pudor, prudência ou receio de parecer bisbilhoteiro, não lhe pôs perguntas sobre o passado. Nem sobre sua vida e seus valores, que provavelmente teria dificuldade de entender. Bastava-lhe saber que os negros sofriam violência e degradação. Se tivesse ouvido um escravo falar de sua terra natal, ou do que dela contaram seus pais, certamente não teria descrito a África sem qualquer amparo na realidade, a repetir as imagens tiradas do orientalismo romântico francês e a estender para o sul do Saara as paisagens do deserto.

Essa visão negativa sobre a África foi fruto de uma construção ao longo da História do Brasil a fim de negar o negro na participação da sociedade brasileira, portanto tudo que se relacionava aos negros era encoberto, destruído a fim de que a contribuição afrobrasileira fosse esquecida.

**Questão 2:** Como você se classifica etnicamente?

Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Índio	Outros
7	17	12	x	1	mameluco; mulato.

Observação: um aluno não respondeu a essa questão.

**Questão 3:** A África é um continente ou um país?

Continente	País	Não souberam responder
25	12	3

Não reconhecer a África como um continente é negar a grande e rica diversidade do referido continente também com o objetivo de que ele é único não sendo assim necessário respeitá-lo em suas subjetividades e assim, justificar a dominação total como foi o imperialismo europeu.

(...) Mas a paisagem em que insiste Castro Alves é outra: é a do deserto, como se todos os escravos viessem do Saara ou de suas franjas. No próprio “O navio negreiro”, depois de perguntar-se quem eram aqueles desgraçados, responde que eram “os filhos do deserto”, nascidos “nas areias” infindas” e que, capturados, haviam sido levados pelas caravanas por um “areal extenso”, um “oceano de pó”. (SILVA, ano?, p.119).

**Questão 4:** O professor de qual disciplina discute ou já discutiu algum assunto sobre a África e/ou a Questão Racial no Brasil? Como?

Não	Sim	Disciplina
23	17	História 3

		Geografia 14 Educação Física 1
--	--	-----------------------------------

Dos 17 alunos que responderam sim 3 disseram que os professores discutiram sobre a África no final do semestre passado , ou seja, no período que foi realizada a Copa do Mundo no referido continente e 2 apontaram a questão dos escravos que foram trazidos de lá para trabalharem no Brasil.

**Questão 5:** Você saberia citar alguns países da África? Quais?

Não	Sim (28) – N° de vezes que o nome do país foi citado					
	11	6	5	3	2	1
12	Angola	Marrocos	África do Sul	Cabo Verde	Congo	Argélia
			Camarões	Costa do Marfim	Libéria	<b>Brasil</b>
			Gana			<b>Haiti</b>
			Egito			Madagascar
			Nigéria			<b>México</b>
						Senegal
						Serra Leoa
					Somália	

Observação: Cidade do Cabo, Johannesburgo e Porto Elisabeth apareceram uma vez cada.

**Questão 6:** Que ligação existe entre o Brasil e a África? Exemplifique

Dos 40 alunos que responderam ao questionário 30 disseram **não** a presente questão e dos que responderam sim (10 alunos) exemplificaram da seguinte maneira:

- “Porque no Brasil há muitos negros e na África também;”
- “Sim, só não sei explicar;” (2 vezes)
- “Transações comerciais;”

- “Os africanos foram tragos para o Brasil para trabalharem como escravos;”
- “Fronteiras;”
- “Ambos sofreram com a exploração pelas grandes potências;”
- “Pelo pouco que lembro ambos foram explorados por outros países maiores, o que atrapalhou muito o desenvolvimento;”
- “Porque os africanos trazidos pelos portugueses para o Brasil deixaram um pouco de sua cultura que está até hoje em nossas raízes.”
- “As planas, algumas espécies de animais e clima.”

Sete anos após a sanção da Lei 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro no Brasil, ainda está desequilibrada, nos sistemas educacionais, a balança entre as medidas de implementação e a execução na prática pedagógica em sala de aula, empurram, a referida Lei para o rol das leis em estados precários de implementação! O fato acima se torna ainda mais grave, quando analisada na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, já que um grande número dos educandos são afrodescendentes, tal situação impedi reflexões/problematizações das condições de vida dos negros e seus descendentes na sociedade brasileira, impedindo, portanto, a formação de uma força contra-hegemônica ao mito da Democracia Racial e a não-exposição da desigualdade racial, algo tão necessário para a construção de uma sociedade racialmente mais equilátera.

Dionísio (2008) ratifica tal situação através da pesquisa realizada em duas escolas<sup>14</sup>:

Ao indagarmos os alunos quais são as primeiras imagens que lhes vêm a cabeça quando falamos em África. Surgiram 26 imagens (palavras) sendo que muitas delas se repetiram como, por exemplo: fome (16 vezes); negros (13 vezes); pobreza (9 vezes); doenças (7 vezes); miséria (5 vezes); necessidade (4 vezes); racismo (4 vezes); sofrimento (3 vezes); animais, preconceito racial, país e índio (cada uma apareceu 2 vezes) as

---

<sup>14</sup> Ver DIONÍSIO, Tiago, da Silva. **Geografia Escolar, Educação de Jovens e Adultos e a Semana da Consciência Negra: que relação existe?** Anais do V Seminário Educação e População Negra: fundamentos para a educação das relações étnico-raciais. Realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF), nos dias 01, 02, 03 e 04 de dezembro de 2008. Organizado Pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. (PENESB)

demais<sup>15</sup> uma única vez, porém, com a exceção das palavras “Copa do Mundo” e “diversidade cultural” o imaginário que se tem do continente africano, primeiro é que ele é um país, visto que a palavra país apareceu duas vezes, segundo é sempre sob uma ótica negativa, de ausência, de necessidade. Quando não, o imaginário está carregado das imagens – natureza, floresta e cachoeira – difundidas pelos meios de comunicação, de uma África sendo única territorialmente, homogeneizada, ou seja, sem demonstrar a diversidade de nações e países, territórios cada um com suas especificidades. Um lugar selvagem, onde os animais vivem soltos e natureza reina sob o ser humano.

Com isso vemos uma enorme lacuna neste campo, pois para construir uma força contra-hegemônica ao mito da Democracia Racial e construir uma nova História Brasileira sobre as bases das matrizes tanto européia, mas também igualando e problematizando a importância da matriz africana, faz-se necessário potencializar, positivamente, o continente africano com suas divisões territoriais e diversidades culturais e étnicas e, por conseguinte, a História da África, desconstruindo assim, o imaginário negativo que os alunos têm sobre a África. Visto que o referido continente é um dos conteúdos obrigatórios no 9º ano do Ensino Fundamental da EJA

Ainda que a Lei 10639/03 remeta especialmente para as áreas de conhecimento de História, Arte e Literatura o conteúdo programático relacionado ao povo negro. O que se propõe aqui é que se estenda esse debate as outras áreas de conhecimento, como por exemplo, a Geografia.

Tal proposição, leva em conta, como afirma (VAZZOLER, ano ?, P.1) que:

Geografia, para o senso comum, é uma ciência neutra, que descreve de forma imparcial fatos e fenômenos. Contrapõe-se a essa visão o estudo do espaço geográfico que considera a realidade sem eu complexo de relações e, mais especificamente, a produção do espaço pelo diferentes povos com seus conflitos e tensões.

A implementação da Lei 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro, precisa ser de fato efetivada pedagogicamente em todas as modalidades de ensino e disciplinas, para que alcamos os reais objetivos que estão por trás dela, ou seja, a problematização das Relações Raciais na sociedade brasileira, no intuito de diminuir a dívida social que

---

<sup>15</sup> Discriminação social, copa do Mundo, mata, desemprego, diversidade cultural, crianças sofrendo, AIDS, país pobre, abandono, desigualdade social, natureza, floresta, cachoeira e branco.

este País tem com grande parte da população. Como (OLIVEIRA, 2001 *apud* VAZZOLER, ano ?, p.1), afirmar:

Ao propor uma educação satisfatória voltada para a desnaturalização da inferioridade racial, alerta que tal providência não se restringe aos ensinamentos de História da África. Há outros conteúdos que também contribuem para tal e que devem ser incluídos intencionalmente nos currículos escolares, desde a educação infantil até a universidade.

Reforçando essa perspectiva articuladora das disciplinas para dar conta da efetivação pedagógica da Lei 10639/03 (SANTOS, ano ?, p. 113) aponta para o papel relevante da Geografia:

A Geografia articulada com outras disciplinas tem um papel importantíssimo na construção e consolidação das noções de cidadania. Numa relação ensino aprendizagem emancipatória, a Geografia pode ser mais interessante e útil. Assim é possível romper com algumas dicotomias como a Geografia física/humana, valorizando os conceitos e as categorias e os procedimentos geográficos e melhorando assim a compreensão da realidade.

### **CONCLUINDO...**

Apontamos para uma aproximação entre a Geografia Escolar e Questão Racial na EJA, visto que a referida Ciência, em especial, precisa ser um agente de construção de um novo modelo de desenvolvimento solidário e sustentável, uma vez que promove a formação de indivíduos conscientes de seu papel e sabedor dos fatores socioeconômicos, políticos e culturais – que se materializam no espaço, muitas vezes negados aos afrodescendentes – que seu povo foi submetido, construindo a noção dos verdadeiros direitos e deveres de cidadania e assim, criando uma força contra-hegemônica ao mito da Democracia Racial e desta maneira contribuindo para uma sociedade mais justa e menos desigual.

Seguindo, faz-se necessário e urgente o investimento na formação continuada dos professores. Ainda que a Lei 10639/03 se refere especialmente a História, Arte e Literatura, cada ciência, a partir do seu objeto de estudo, pode, em muito contribuir com a temática em questão. Segundo (VAZZOLER, 2006, p.175) “a tarefa de fazer cumprir a lei não será tão simples assim”. Nesta direção (GONÇALVES E SILVA, 2003, p.45) reforça ao dizer que: “muitos professores se encontram ética e pedagogicamente

despreparados”. E continua: “jogar capoeira, se fazer ver na companhia de pessoas negras, usar adereços, indumentárias, penteados de inspiração africana, não serão indicativos de reconhecimento da história cultural e dignidade dos negros”. Portanto é preciso investir em formação continuada dos docentes, não como fim, mas como um dos meios para que ocorra de fato a efetivação da Lei 10639/03.

Defendemos a contribuição que a Geografia pode trazer para o debate da temática racial, pois (VAZZOLER, 2006, p. 174) aponta que: “o estudo da Geografia pode debater, no interior de uma instituição escolar, uma infinidade de questões, entre elas, as raciais a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído por diferentes povos com todos os seus conflitos e tensões. Mediante a isso, as limitações da contribuição da Educação Escolar para a problematização da Questão Racial, serão superadas e suas possibilidades, de fato, serão potencializadas, pois (SANTOS, 2007, p.24-25) aponta que:

A educação escolar tem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais e do racismo. O ambiente escolar é um dos principais ambientes de socialização, interferindo decisivamente na formação de personalidade, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo – Como ele vê o mundo em aprende a transitar, a se movimentar nele. Na escola, são transmitidos aprendizados que vão além daqueles que constam do currículo oficial. (...) a escola é um ambiente onde pela primeira vez os indivíduos experimentam uma regulação nas relações “entre iguais” –, o que faz com que nela se aprenda os possíveis padrões de reações diante das atitudes de outrem. Este é o momento em que se aprende a ver o outro, se ver em relação ao outro e se ver no outro.

As limitações ainda são muitas, apesar dos avanços conquistados. No entanto, aos poucos, é possível vencer o despreparo de professores, a desatenção das editoras pelo tema, a forma equivocada da abordagem sobre o continente africano pelos meios de comunicação e os descasos por muitos grupos na academia.

O Brasil está tentando reescrever a sua história, reformulando conceitos, corrigindo distorções oriundas da cultura européia e que foram impostas à sociedade brasileira pela elite dominante. A Lei que torna obrigatório o ensino de História da África é um passo importante no sentido da valorização cultural do afrodescendentes brasileiros, torna-os visíveis perante a sociedade. A invisibilidade intelectual do negro no Brasil tem sua origem na desinformação sobre a África e sobre a história dos

africanos escravizados que foram obrigados a silenciar o seu conhecimento e prestigiar a cultura do colonizador. Todos os mecanismos de dominação foram empregados para apagar a sua identidade, a sua história.

Paulo Freire, ressalta que o conhecimento é ferramenta de libertação e, é utilizado pela classe dominante como mecanismo de opressão e alienação política, cultural e social. Medidas para uma distribuição mais justa do conhecimento são urgentes para que o ensino brasileiro não se aprisione ao mercado, direcionando a educação para formação de sujeitos capazes, buscando a equidade social e a quebra de preconceitos tacanhos e inconcebíveis.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (a). Parecer n.03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

FERNANDES, D. Desemprego e racismo alimentam revolta em Paris. BBC Brasil. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo>. Acesso em novembro 2005.

FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERNANDES, F. O Negro no Mundo dos Brancos. São Paulo: Difel, 1972.

FERNANDES, F. O significado do protesto negro. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FILGUEIRAS, Luiz Antônio Mattos e GONÇALVES, Reinaldo. A economia política do governo Lula. Rio de Janeiro. Contraponto, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as. In: DINIZ, Margareth; VASCOCELOS, Renata N. (Org). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras: gênero, sexualidade, raça, ed. Especial, ed. Indígena, ed. Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004, p80-108. (Série Educador em formação).

HENRIQUES, R. Educação e desigualdade racial. In: PANTOJA, S.; org. Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

RUA, João; WASZKIAVICUS, Fernando; TANNURI, Maria Regina P.; povoa Neto, Helion. Para ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus. Rio de Janeiro: ACESS Editora, 1993

SANTOS, Genivalda e SILVA, Maria Palmira da (orgs). Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. 1º ed., São Paulo. Editora Fundação Abreu Abramo, 2005.

SANTOS, Renato Emerson. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: Diversidade, espaço e relações étnico-raciais O negro na Geografia do Brasil. SANTOS, Renato Emerson dos (org). Rio de Janeiro: Autêntica, 2007.

SILVA, Natalino Neves da. Afinal, todos somos iguais? EJA, Diversidade étnico-racial e a Formação continuada de professores. Minas Gerais, Editora Maza, 2007.

VAZZOLER, Leomar dos Santos. Modos de Vida dos Jovens e das Jovens Negras: saberes geográficos e africanidade. Espírito Santo. Mimeo, 2006.

\_\_\_\_\_. As categorias Geográficas como fundamentos para os Estudos sobre a População Negra. In: Cadernos PENESB, n. 7, EDUFF, 2006.

## **REPRESENTAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR : vivências raciais na sala de aula**

Mary Francisca do Careno – UNAERP/UNISANTOS/UNESP

Janaína Ferreira Almeida - Rede Municipal de Ensino – Santos/SP

### **Introdução**

Para se conseguir enfrentar os desafios da realidade atual e entender, em especial, a escola como uma totalidade contraditória, é preciso compreender as implicações entre teorias pedagógicas, práticas docentes e como pensam esses professores a respeito dessas contradições frente ao conhecimento adquirido durante sua formação, o contexto escolar encontrado e o padrão de aluno que a escola recebe. Essas questões já vêm, há tempos, ocupando as discussões na educação.

Uma análise como esta de desvendar o caminho das representações sociais/profissionais de professores sobre o sentido que depositam em seu trabalho e em seu processo de formação não é uma tarefa nada fácil. Demanda, como nos revela Moscovici (2003), uma “descrição cuidadosa destas representações, de sua estrutura e evolução” (p. 108) no campo em questão e a definição, como afirma Bourdieu (1998), de um modo de construção do objeto que se quer comandar ou orientar. Mas como definir este campo de representações sociais que dá sentido ao mundo profissional desse professor com o qual trabalhamos e vincular seu trabalho às questões raciais?

Neste sentido, como estes docentes compreendem que a escola se insere em uma sociedade, calcada nas diretrizes fundamentais do liberalismo, e que, ao mesmo tempo que os apresentam como agentes de mecanismos de equalização, também os forma como agentes dos processos de discriminação, além de inculcar-lhes ideologias que dissimulem isso? (CUNHA, 1977).

Neste contexto, o presente artigo discute a questão da interação étnico-racial na escola, à luz da Teoria da Representação Social (TRS); ressalta a existência de uma tensão não só entre identidade cultural e subjetividade de professores, como demonstra, no discurso escolar e no dos próprios docentes a existência de idéias de preconceito e de discriminação racial, vinculadas à população negra brasileira. O objetivo principal é conhecer as representações (conjunto de saberes, valores da memória social, conhecimentos socialmente elaborados e partilhados) que educadores da Zona Noroeste, bairro da periferia do município de Santos/SP, possuem a respeito de questão de sua identidade e de seu estar no mundo com os outros. Com isso, pretende-se conhecer as atitudes, posturas e valores dos participantes da

pesquisa, frente à diversidade e em relação às contradições do cotidiano escolar. Se vão ou não ao encontro do favorecimento do processo de socialização dos alunos, da edificação de valores éticos, solidários e do respeito ao outro.

### **Das questões da pesquisa aos referenciais teóricos**

Para tratar de questões atuais que dizem respeito aos indicadores sociais, às representações e à diversidade cultural, e, especificamente, às questões educacionais brasileiras, procuramos, neste trabalho, relacionar educação, cidadania, etnia e raça, o que se torna uma temática extremamente complexa. Segundo Gomes (2000, p. 245):

Essa relação aponta para aspectos que envolvem o cotidiano, a prática e as vivências da população negra e branca do país. Aponta, também, para os vínculos entre a educação como processo de desenvolvimento humano e a educação escolar como espaço sociocultural ou como instituição responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.

Os indicadores sociais em estudos do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas)<sup>16</sup>, apresentados a membros do Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça, apontaram que, entre os 53 milhões de brasileiros pobres, 63% são negros e que, dos 22 milhões que estão abaixo da linha de pobreza, 70% são negros. Os números se tornam mais reveladores ao se levar em conta que os negros formam mais de 50% da população brasileira. Se esses dados radiografam a desigualdade racial, ao analisar o grau de escolaridade de brancos e negros, os pesquisadores se depararam com índices que mostram, de forma ainda mais contundente, o quão reduzidas foram as melhorias na educação dos negros desde o século 19.

Essa desigualdade se manifesta mais efetivamente ao se relacionarem questões de raça<sup>17</sup>, índice de escolarização e condições econômicas. Enquanto a média de estudo dos adultos brancos é de 6,6 anos, a dos negros é de apenas 4,4 anos. Essa diferença de dois anos

---

<sup>16</sup> Barros, Henriques e Mendonça (2002) apresentam um diagnóstico das relações entre educação e desigualdade. Estes dados se justificam no presente trabalho, assim como a necessidade de definir uma política de expansão acelerada da educação de modo a assegurar as bases de um desenvolvimento sustentável.

<sup>17</sup> O conceito de *raça* aqui é entendido como os diversos grupos étnicos e raciais que formam o nosso país. Consideramos como um conceito relacional que só se constitui histórica, política e culturalmente.

é praticamente a mesma que o bisavô de um jovem negro enfrentaria no início do século passado.

São maiores os contingentes de afro-brasileiros com menor índice de escolarização, que vivem em condições de miséria ou percebem salários inferiorizados. Entre as crianças de zero a seis anos, 38% das brancas são pobres – um percentual bem mais abaixo do que o de 65% de crianças negras nessas condições. Na faixa etária, que vai dos sete aos catorze anos, a pobreza atinge 33% dos brancos, mas 61% dos negros! Finalmente, na faixa etária que contempla jovens de 15 a 24 anos, 22% dos brancos e 47% dos negros são pobres.

O mais preocupante é que esse quadro não deverá ser revertido no curto prazo. Segundo Ricardo Henriques, funcionário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC, em 13 anos, os brancos devem alcançar uma média de oito anos de estudos. A projeção para os negros é de que eles cheguem ao mesmo resultado daqui a 32 anos. Na Europa, a média de estudo de um branco é de 12 anos.

No contexto escolar, devido aos incidentes diários entre os segmentos raciais, instauram-se questões de preconceito e de racismo que reforçam os mecanismos de exclusão permanentes em toda a sociedade com relação aos alunos não-brancos. A discussão e a reflexão sobre o tema se estabelecem na interação social quando as diferenças entre culturas passam a ser objetos de atribuição de significados, hierarquizando a espécie humana. Essa relação -educação, sociedade, raça e cultura - vem configurada nas palavras a seguir:

A marca da sociedade e da cultura dominante é impressa em uma variedade de práticas escolares, isto é, na linguagem oficial, nas regras da escola, nas relações sociais na sala de aula, na seleção e apresentação do conhecimento escolar, na exclusão de capital cultural específico, etc. É desnecessário dizer que ela não é simplesmente impressa ou imposta sobre a consciência ou sobre as ideologias dos oprimidos. É sempre mediada, algumas vezes rejeitada, algumas vezes confirmada. (...) É crucial reconhecer que as escolas representam terrenos contestados na formação das subjetividades, mas que esse terreno é tendencioso a favor da cultura dominante. (GIROUX, 1986, p.94-95)

Surge, pois, a discriminação que dá origem à desigualdade, tornando-se impedimento para que a justiça social se estabeleça e, conseqüentemente, seja negado aos discriminados o direito à cidadania, conforme afirma Oliveira (2003, p. 112).

Segundo Munanga (2000, p. 235), essa situação:

(...) acaba prejudicando a escola formal, como momento e espaço privilegiados institucionalizados no processo de educação e de socialização que levaria à formação de uma verdadeira academia.

Nesta perspectiva, várias questões se colocam: os modernos subsídios teóricos sócio-psicopedagógicos mais consistentes podem, além de mostrar a interface imagem e autoimagem de professores, dar a conhecer as concepções que eles têm desse fenômeno social denominado escola e do contexto sócio-histórico onde trabalham e revelar, na linguagem em uso, o embate disso? Como se configuram as relações étnico-raciais entre professores e alunos na sala de aula? Quais as representações sociais desse professores frente a situações de discriminação ocorridas? Quais são as necessidades e expectativas dos professores quanto ao trabalho docente com a Lei 10.639/2003<sup>18</sup> (BRASIL, 2003)? Afinal, até que ponto o aumento do ritmo de trabalho tanto burocrático quanto docente, com mais um conteúdo, contribuem para a profissionalização e/ou para a precarização do trabalho docente?

A Teoria das Representações Sociais (TRS) pode contribuir efetivamente para as respostas, pois ela subsidia a reflexão, fundamentada em dados epistemológicos e sociolinguísticos sobre como o sujeito constrói seu conhecimento de mundo a partir da sua inscrição sociocultural, profissional e política, por um lado; por outro, possibilita entender como a sociedade se dá e se dá a conhecer e também como constrói esse conhecimento em relação a ele. Buscamos compreender, ainda, que estes conhecimentos constituídos por “universos de opinião”, diria Moscovici (1978, p. 67), poderiam estar assumindo, também, as mesmas três dimensões descritas por ele: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

A *atitude* constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradoura presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito.

A *informação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. É variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. Esta

---

<sup>18</sup> A Lei 10.639/03 trata da inserção, no currículo da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, do estudo da História da África, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro, nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

dimensão nos remete à qualidade e à quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características.

O *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo; em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado. O que nos remete, ainda, para os conteúdos concretos relativos aos aspectos específicos do objeto representado e que constrói um espaço figurativo articulado (ABDALLA, 2008).

A investigação procura, assim, suscitar reflexões sobre as representações sociais negativas voltadas para a população negra por meio de estigmas e estereótipos, pois qualquer fenômeno social para ser estudado pela TRS deve ser aquele que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação.

Este trabalho aborda, particularmente, a questão da educação étnico-racial no espaço escolar, a partir da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. E, a partir dos referenciais indicados, pretende discutir, ainda que brevemente, a natureza, os processos e as condições de trabalho dos professores no enfrentamento das questões étnico-raciais que atravessam a nossa realidade educacional.

### **O campo da pesquisa: entrelaçando os fios teóricos aos dados coletados**

A pesquisa assume uma abordagem qualitativa e recobre três campos - educação, comunidade e exclusão social -, com professores que lecionam a alunos da 4<sup>a</sup>. série (Escolas Estaduais) ou 5<sup>o</sup> ano (Escolas Municipais) do Ensino Fundamental.

Foram escolhidas, então, cinco escolas da Zona Noroeste<sup>19</sup>, que trabalham com o Ensino Fundamental - séries iniciais, localizadas no município de Santos/SP, caracterizadas pela existência de um grande contingente negro e afro-descendente, cujos moradores, pelo menos alguns, moram ainda em palafitas, configurando uma situação de pobreza, de desestruturação familiar e de violência. O nosso propósito volta-se para apresentar a interpretação do processo de discriminação na escola do ponto de vista de professores das escolas pesquisadas, tendo, tal

---

<sup>19</sup> EE "Prof. Francisco Meira", EE "Profª. Zulmira Campos", UME " Pedro Crescenti", UME " Pe. Leonardo Nunes" e EEF "José Carlos de Azevedo Jr".

interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de um ano de pesquisa de campo.

Os tempos e os espaços escolares para as crianças da Zona Noroeste não têm se modificado de modo radical e veloz como o tempo cronológico; há que se considerar que para esse novo público é preciso desenvolver novas práticas pedagógicas. A situação dos alunos da região como um todo tem apontado algumas causas de fracasso na educação. Menciona-se o absenteísmo escolar. Com efeito, há muitas crianças que se ausentam da escola por longos períodos e nos indagamos quais seriam as causas? Será que as relações raciais em sala de aula interferem nesse não-frequência?

Tendo em vista as *informações* e as *imagens* obtidas durante as entrevistas e a aplicação do questionário e, em especial, as *atitudes* de conformação (ou não), que surgiram por meio das manifestações discursivas dos professores, delineou-se o *campo das representações sociais*, revelando os mecanismos de *objetivação* e *ancoragem* (MOSCOVICI, 1978, 2001, 2007) frente ao seu trabalho docente, assim como o seu *habitus* (BOURDIEU, 1997, 1998, 2009).

Em sendo composta de figuras e de expressões socializadas, uma representação social “é a organização de imagens e linguagem, porque realça e simboliza atos e situações” que, com o uso, tornam-se “comuns e naturais” (MOSCOVICI, 1978, p. 25). No caso específico deste trabalho sobre as relações raciais em escolas, ao organizar os dados e as informações e averiguar as imagens e as atitudes dos sujeitos da pesquisa (processo de objetivação), percebeu-se a naturalidade com que as professoras e diretores encaram algumas situações de preconceito que estão impregnadas nas atividades do dia a dia. Uma das professoras entrevistadas, assim se expressa, admitindo a existência da discriminação na escola, mas não apontando claramente como “acaba” com ela:

Que nem eu falo: prefiro não cair na real, então quanto à discriminação que existe, eu não tenho problema porque eu acabo com ela, entendeu? Assim, de uma maneira ou de outra eu contorno e eu procuro trabalhar sempre em equipe. Sempre, sempre. (A-1A6- ET)<sup>20</sup>

Para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo e de acordo com a TRS, recorreremos, conforme Abdalla (2008, p. 23), a uma análise relacional com seus espaços de relações, ou seja, um contexto social, no qual os agentes ou os grupos são distribuídos em

---

<sup>20</sup> As letras e números no final dos exemplos identificam a origem dos dados, a saber: A (a letra inicial do nome da entrevistada); 1 é o número da fita gravada; A o lado da fita gravada; 6 é o número da página da transcrição e ET é a sigla da escola em que a informante leciona.

função de sua posição, formado por estruturas objetivas, a que Bourdieu (1997, 1998) dá o nome de campos sociais, e estruturas incorporadas, a saber, o *habitus*.

No presente trabalho, ele é entendido como um conjunto de (pré)conceitos duráveis, repetidos de geração a geração e constantes, definidos a partir da convivência, da interação entre os indivíduos de uma comunidade linguística, da troca cultural que vai moldando a mente e a atitude do indivíduo negro e não-negro. Os sobreviventes da escravidão e seus descendentes, de ontem e de hoje, foram simplesmente submetidos a um sistema educacional monocultural eurocêntrico, e a escola está organizada de maneira a reproduzi-lo com um efeito profundo e duradouro. Observem os exemplos, a seguir, de uma professora do 5º ano de uma escola estadual. Indagada em como ela procederia se o filho lhe perguntasse quanto à sua cor ser diferente da de outro coleguinha e como ela esclareceria, recorrendo a qual área de conhecimento, ela respondeu:

Eu não sei. Eu acho que isso nunca aconteceu comigo, não posso imaginar. Acho que acontece muito com os pequenininhos, tipo maternal, 1.º ano, 2.ª ano, porque eles estão descobrindo. *A gente já está misturado*, já está no shopping, na igreja, na praia, no vizinho, no tio, no avô, sempre tem... É uma mistura, é uma miscigenação, porque já está tão... que você não tem como assim... Vem um alemão, você sai na rua, é o loiro, é o negro, é o pardo, é o mameluco, é a miscigenação total, não tem como você, eu não sei, acho que não. (R-6A2- JC) (O grifo é nosso)

Constata-se, nesse exemplo, a concepção de que há (pré)conceitos duráveis, como já mencionamos, e que são recorrentes. Existe, assim, um processo de naturalização dessas concepções, revelando que os professores repetem aos alunos o que aprenderam de seus antigos professores. Também, pudemos observar a relação de subserviência que está constantemente relacionada ao papel do negro na sociedade, tal como o registro a seguir:

Aqui a gente fez um texto: “*Mãos Escravas*”. *Então, as mãos escravas fazem tudo para as senhoras, então escravizam: davam mama de leite e aí eles levantam as questões e uma das questões que marcou muito, até porque nessa classe eles colocam assim: “Por que é que os brancos escravizam os negros”*. Aí a gente discute porque é que isso acontece, porque é branquinho, porque é “leitinho”, porque não sei o que, começam a discutir. Então, essa questão fica muito boa porque eles verificaram, assim, que existe uma hierarquia, má ou boa, nesse sentido. Alguns têm que estar por cima dos outros e é verdade. O trabalhador sobre o proprietário da fazenda, o escravo sobre até uma pessoa que ganhe menos; a instituição particular em cima de seus

funcionários, o negro que ficou analfabeto pela abolição e foi largado no mundo. Concorda? Ele não tinha liberdade para nada. (R- 6A2- JC)

A relação de subserviência é ainda reforçada quando, por exemplo, perguntamos para a professora opinar a respeito da condição inferior de um grupo humano. Percebemos que ela ainda está convicta da questão de um querer ser superior ao outro, e que, para ela, isso é muito natural. Vejamos, então, o que ela responde aos seus alunos:

Existiu e sempre vai existir. Eu acredito que isso não vai parar nunca. A natureza humana é cultural, ela pode ter uma melhora em algumas famílias, (mas) no contexto da escola, você reflete, você é como a natureza. (R- 6A2- JC)

Assim, seria possível afirmar que a coerência das disposições sociais que cada ser social interioriza dependeria da coerência dos princípios de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos (LAHIRE, *apud* SETTON, 2002). Em outras palavras, poderíamos, aqui, mencionar que se trata de um *habitus*, que é um “princípio de unificação e de explicação do conjunto de condutas aparentemente discordantes, que constitui uma existência una” (BOURDIEU, 1998, p.358). E seria possível afirmar, também, que a coerência das disposições sociais, que os professores interiorizam, depende da coerência dos princípios de socialização aos quais estão submetidos. Fica-se a refletir, na situação descrita, em como um aluno negro dessa mestra se considera perante seus outros colegas e perante si mesmo.

É necessário ressaltar ainda o que se entende sobre a resistência que os professores apresentam, quando são indagados a respeito de não se adequarem ao ensino das questões da África no currículo que eles estão ministrando. No espaço de inovações e de resistência às mudanças propostas/impostas, é fundamental discutir, também, o significado/sentido das imagens que o aluno negro traz nas representações de seus professores e, em contrapartida, conhecer quais as imagens que esses próprios estudantes negros têm em relação aos seus mestres, tendo em vista que esses docentes (brancos ou negros) estudaram em escolas cujos currículos estavam (e estão) impregnados da ideologia imposta na escola pela classe dominante.

As *atitudes* (MOSCOVICI, 1978) desses professores reforçam o que Cunha (1977) apresenta, ao abordar as contradições da educação escolar nessa sociedade calcada nas diretrizes fundamentais do liberalismo e com o qual iniciamos este artigo. Ou seja, formar

agentes dos processos de discriminação e incutir-lhes ideologias que não só dissimulem isso, mas também os apresentem como agentes de mecanismos de equalização. Os professores são esses agentes de reprodução.

Esse conceito de *habitus*, na presente pesquisa, vem relacionado também com essas atitudes que os professores tomam ao praticarem sua docência. A “resistência” deles à implementação da Lei 10.639/03 e, em extensão, ao seu eterno desconhecimento sobre a história da África e dos saberes que os africanos trouxeram para o desenvolvimento do Brasil, tem uma justificativa: a ênfase que o discurso oficial e a mídia dão para apagar esses fatos históricos positivos, eternizando apenas as imagens de depressão, pobreza, miséria, doença etc. do continente. Siss (2003) apresenta um comentário que vem ao encontro do que pensamos a respeito:

Se não há dúvida sobre as contribuições culturais africanas no Brasil, por que o sistema educacional não as incorporou e precisou-se esperar as reivindicações do Movimento Social Negro para começar a discutir a questão? O atraso tem certamente a ver com o mito de democracia racial apoiado entre outros nas idéias de sincretismo cultural, de cultura e identidade místicas, de povo mestiço, etc., que se contrapõem às idéias de diversidade e de pluralismo cultural. (p. 10)

Todo esse trabalho ideológico fez com que se criasse um *habitus* que leva a todos pensarem a África com essa imagem de degradação constante e, ao pensarem os brasileiros negros, tem-se, como pano de fundo, a escravidão, a subserviência e a inferioridade.

Os estudos que se voltam para as consequências dessa falta de preparo em se trabalhar com alunos pertencentes aos grupos que formam a diversidade racial existente na escola, como diria Pimenta (2000), são aqueles “(...) preocupados em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares” (p. 91). Não se fala muito, por exemplo, em repetência como um dos maiores problemas da educação básica, porque os alunos têm passado de uma série para outra de forma automática com múltiplas aulas de reforço. O fracasso escolar, entretanto, é evidente, pois ultimamente existem os milhares de alunos analfabetos funcionais que chegam até a universidade apresentando enormes deficiências de ortografia e de entendimento de enunciados. Finalmente, existe a deserção escolar, não como forma de responsabilidade voluntária de abandonar o grupo ou o sistema escolar, aos quais as crianças negras e afro-brasileiros não se sentem pertencentes. Poder-se-ia perguntar se não é o sistema escolar que abandona o ‘desertor’ no momento em que não possui estratégias para conservá-lo, nem interesse em reintegrá-lo?

Fazemos esses comentários, pois os resultados preliminares têm demonstrado – e isso queremos refletir com os dados coletados realizados por meio de depoimento dos professores - que os primeiros alunos a desistirem das classes são os alunos negros e afro-descendentes. Embora se trate mais de um problema de dimensões sociais do que de intenção consciente dos docentes enquanto indivíduos, parece haver uma seleção social e racial, no sistema escolar, com relação a esses alunos. Assim, deveria ser considerado e refletido, especialmente com os professores, que é preciso desenvolver novas teorias e práticas pedagógicas.

A representação que liga o objeto estudado (as tensas relações raciais na escola) é um fato efetivamente praticado e que não é apenas suposto, mas, sim, detectado em comportamentos e comunicações, que de fato ocorrem sistematicamente. Como exemplo, apresentamos a fala de uma professora ao comentar sobre uma situação ocorrida com ela própria, que é negra ou parda, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística):

Eu trabalho em escola particular hoje também, mas o *Stella Maris*, que eu lembre, foi o que mais me chocou porque quando eu entrei (numa classe) do ensino médio: (Eu ouvi): “Nossa o que é que isso aí?. Escureceu a minha vista”! Mas faz tempo já. Aí, mas isso me deixou... como é que pode um negócio desse, (ouvir). “Vai ficar cega, cuidado!”. Mas foi (depois) assim a melhor classe, receptiva, uma classe maravilhosa, mas assim, (no início) foi um impacto muito forte. (R – 6A4- JC)

Os contingentes de afro-brasileiros com menor índice de escolarização que vivem em condições de miséria ou percebem salários inferiorizados são cada vez maiores. Entre as crianças de zero a seis anos, 38% das brancas são pobres – um percentual bem mais abaixo do que o de 65% de crianças negras nessas condições. Na faixa etária que vai dos sete aos catorze anos, a pobreza atinge 33% dos brancos, mas 61% dos negros! Finalmente, na faixa etária que contempla jovens de 15 a 24 anos, 22 % dos brancos e 47% dos negros são pobres.

O mais preocupante é que esse quadro não deverá ser revertido no curto prazo. Segundo Ricardo Henriques, secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC, em 13 anos, os brancos devem alcançar uma média de oito anos de estudos. A projeção para os negros é de que eles cheguem ao mesmo resultado daqui a 32 anos. Na Europa, a média de estudo de um branco é de 12 anos.

Diante desses dados, que mostram que o acesso e a permanência na escola têm cor, tomamos como referência as palavras da Profa. Eliane Cavalleiro (2001, p. 85), ao relatar que:

Nos últimos anos, alguns estudos têm demonstrado que o acesso e a permanência bem sucedida na escola variam de acordo com a raça / etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que essas apresentam-se bem acidentadas do que as percorridas pelo/as alunos/as branco/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

O que se constata é que ao se procurar no imaginário brasileiro a figura do negro, os valores a ele atribuídos e a sua trajetória de acesso e permanência na escola, não se pode deixar de buscar a realidade histórica e socioeconômica oficial que nos foi passada, principalmente, pelo livro didático e compará-la com as ações que desenvolvemos e observamos na escola hoje<sup>21</sup>.

Em outras palavras, em sendo o Brasil um país marcado por sua diversidade cultural e racial, os docentes não vão conseguir contribuir para melhorar a imagem negativa do negro, no livro didático e nas mentes dos alunos e pais, se eles próprios desconhecem dados de filosofia africana, de história dos povos africanos, de cultura e religião africanas. Dificilmente conseguirão entender, por exemplo, a necessidade de se implementar a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Isso por um lado. Por outro, como a organização da escola reflete a organização da sociedade que temos e fazemos, tanto numa como na outra – até pelo desconhecimento dos fatos históricos e culturais africanos-, projeta-se a complexidade das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais que as compõem. Assim, nelas revelam-se as contradições e os conflitos que se manifestam por meio dos indivíduos que cotidianamente nelas se inter-relacionam. As várias indagações surgem como consequência: Qual a representação do negro no contexto escolar e as implicações dela nas práticas pedagógicas? Quais as tensões que surgem entre as determinações da escola e as contradições do cotidiano na relação professor/ aluno?

---

<sup>21</sup> A partir da Constituição de 1988, vários estudiosos têm pesquisado sobre as questões de África em busca de documentos que mais fidedignamente recontem a História do Brasil e a de povos que vieram da África para o país: Kabengele Munanga, Ahyia Siss, Nilma Lina Gomes, Amadou Hampâté Ba, Kawane Anthony Appiah, Clóvis Moura, João José Reis, Lilia Moritz Schwarcz, dentre outros. Há, ainda, inúmeras publicações de pesquisas da Fundação Carlos Chagas, SEPPPIR, IPEA, SECAD/ MEC que lançam novas luzes à História e à contribuição do negro para a sociedade brasileira, textos esses desconhecidos da maioria dos professores.

Quais e como são as representações que os alunos têm de seus professores? E quais as que os professores têm de seus alunos negros?

Os modernos subsídios teóricos sócio-psicopedagógicos mais consistentes podem, além de mostrar a interface imagem e auto- imagem de professores e alunos da comunidade onde trabalham os primeiros e residem os segundos pertencentes, em sua maioria, ao segmento negro, dar a conhecer as concepções que ambos têm da escola e do contexto sócio-histórico onde vivem e revelar, na linguagem em uso, o embate disso?

A teoria de representações sociais pode contribuir efetivamente para isso, ou seja, subsidia a reflexão, fundamentada em dados epistemológicos e sociolinguísticos sobre como eu, enquanto sujeito, construí meu conhecimento de mundo a partir da minha inscrição sociocultural, profissional e política, por um lado; por outro, como a sociedade se dava e se dá a conhecer e também como constrói esse conhecimento em relação a mim.

Moscovici interessou-se pelo tema da representação social não apenas para compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente para analisar o impacto desse conhecimento nas práticas sociais e vice-versa. Interessou-se em estudar o "poder das idéias" de senso comum, isto é, procurou estudar " como e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam idéias em práticas [...]" (Moscovici, apud Duveen, p. 8)

Assim, a pesquisa visa a conhecer as representações (conjunto de saberes, valores da memória social, conhecimentos socialmente elaborados e partilhados) que educadores do bairro da periferia do município de Santos/SP possuem a respeito de questão de sua identidade e de seu estar no mundo com os outros. Com isso, pretende-se conhecer as atitudes, posturas e valores dos três grupos de participantes da pesquisa, frente à diversidade e em relação às contradições do cotidiano escolar. Se vão ou não ao encontro do favorecimento do processo de socialização dos alunos, da edificação de valores éticos, solidários e do respeito ao outro

O trabalho de pesquisa recobre três campos: educação, comunidade e exclusão social com crianças da 4ª série e do 5º. Ano do Ensino Fundamental de três escolas da Zona Noroeste de Santos/SP e visa a aprofundar estudos sobre o enfrentamento das contradições do cotidiano escolar, no seu trato com a diversidade sócio-cultural. O trabalho, de natureza pedagógica e sócio/psicolinguística traz questões relacionadas com a formação do professor e a relação que este estabelece com a história e cultura dos habitantes da comunidade onde leciona. A preocupação maior é incentivar uma educação cujas práticas pedagógicas considerem positivamente as relações étnico- raciais, visando ao pleno desenvolvimento do trabalho

docente, seu preparo para o exercício da cidadania (Lei 10.639/03) e sua qualificação para a atividade escolar, entendida como produto de esforço coletivo.

#### NOTAS CONCLUSIVAS

Pretendeu-se, com este trabalho, conhecer as atitudes, posturas e valores dos participantes da pesquisa, frente à diversidade e em relação às contradições do cotidiano escolar. Se vão ou não ao encontro do favorecimento do processo de socialização dos alunos, da edificação de valores éticos, solidários e do respeito ao outro.

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores. Eis uma dimensão que a formação continuada não pode ignorar. É preciso, todavia, considerar, na formação dos professores, aquilo que Pierre Bourdieu (1998) discutiu há tempos, o conceito de *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas reais. Segundo Sacristán (2002, p. 27), o “*habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é também, continuidade social, e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes”. É nisso que acreditamos: que ao conhecer melhor a realidade escolar e tomar conhecimento das práticas existentes, os professores possam incorporar os conhecimentos novos, refletindo neles e sobre eles e mudar posturas atuais.

Os resultados poderão ajudar a diminuir o sentimento de perplexidade e mesmo de aversão com que os professores receberam a Lei 10.639 e até agora resistem, mas não encontram argumentos consistentes para enfrentar uma educação voltada para os diferentes e excluídos. Sabendo-se que a população local possui características peculiares, pois é composta de grande maioria de pessoas negras, sem o desconhecimento da Lei e suas extensões - leituras sobre filosofia e cultura africanas, sobre a ideologia do branqueamento e sobre cultura brasileira – as práticas pedagógicas não devem continuar as mesmas e as escolas deixarão de apresentar porcentagens cada vez maiores de absenteísmo, de repetência e de deserção escolar. Os resultados escolares revelam uma situação do ensino ministrado por professores que foram formados nos estabelecimentos da região e – pressupõe-se – repetem os modos de ensinar de seus mestres, ou seja, existe um círculo vicioso de postura e de retomada de conteúdos.

#### BIBLIOGRAFIA

ABDALLA, M. F. B. **O Sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização:** Representações sociais dos Professores Formadores. Pós-Doutorado. Relatório Final apres. ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC/SP - Psicologia da Educação. São Paulo, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer.** Pierre. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRASIL – MEC / SECAD. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

CARENO, Mary F. do. Desigualdades Raciais em Educação no Brasil. *Pesquiseducu*,

Santos, v.1, no. 2, p.129-134, jul.- dez 2009. Disponível em:

<<http://www.diagramaeditorial.com.br/pesquisaeduca>> Acesso em 23/02/2010.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas. São Paulo: EdUnesp, 2000, p.67.

GILLY, M. As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, 321-341.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e política cultural:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

JODELET, D. (Org.) Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As Representações Sociais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.) **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5ª. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno J. Tendências Investigativas na Formação de Professores. *Inter-Ação.* Revista da Faculdade de Educação da UFG. Vol27(2): 21-28 jul./dez. 2002.

## **APRENDIZAGEM DE UM GRUPO DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA NA ELABORAÇÃO DE CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA ESTABELECIDADA PELA LEI FEDERAL 10.693/03<sup>22</sup>**

Juliano Soares Pinheiro (IQ/UFU); Rejane Maria Ghisolfi da Silva (CED/UFSC)

A implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, induz mudanças no texto curricular, que ainda “conserva evidentes as marcas da herança colonial”. (Silva, 2002, p. 102). Herança que mantém diferenças marcantes de fenótipos entre negros e brancos.

Essas mudanças são mais complexas e vão além de como trabalhar os conteúdos tradicionais da escola e, transversalmente, abordar temas ligados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, é necessário que haja uma oferta de formação mais específica apoiada em referenciais teórico-práticos que permitam construir e valorizar diferentes perspectivas nos processos formativos. A perspectiva formativa que se defende é aquela que rompe com representações discriminatórias e preconceituosas presentes na lógica do pensamento hegemônico.

Na concretização de uma proposta de reconhecimento da alteridade constitutiva do país e do direito à diferença se faz necessário que os processos formativos de professores - iniciais e contínuos - discutam as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo e possibilitem orientações didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem na condução da inserção da temática: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - nos currículos escolares. Somente assim será possível consolidar uma prática pedagógica que rompa com a visão eurocêntrica geradora de preconceitos na sala de aula e no espaço escolar.

Considerando-se como fundamental a tentativa de introdução da temática sobre a diversidade étnico-cultural valorizando os conteúdos de matriz africana esta investigação começa a se estruturar. Nessa direção, alguns questionamentos foram suscitados: quais (e de que natureza) são as aprendizagens dos futuros professores de Química envolvidos na elaboração de conteúdos digitais para o Ensino Médio que contemplam aspectos relacionados à História da África e Cultura Afro-Brasileira?

No sentido de buscar respostas para a indagação, foi traçado como objetivo investigar e analisar o processo formativo de aprendizagem da docência de futuros professores de Química na perspectiva de implementação efetiva da Lei nº 10.639/03.

Dessa forma, dentro desse objetivo geral, de maneira mais específica, foi delimitado: acompanhar o desenvolvimento da elaboração dos conteúdos digitais para o ensino de Química por alunos do curso de Licenciatura em Química; identificar as aprendizagens dos futuros professores nesse processo; identificar as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos futuros professores na proposição de atividades para os objetos de aprendizagem, contemplando a temática relacionada à África e à Cultura Africana; analisar as contribuições e a validade desse processo de

---

<sup>22</sup> Artigo originalmente publicado na Revista ABRAPEC (Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências ) Vol 10 Num2. Maio/Agosto 2010. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revista/index.html> >

elaboração de conteúdos digitais na formação de professores numa perspectiva de nela abrir espaço para as discussões étnicas.

Um dos pressupostos no qual se assenta o estudo é que na aprendizagem as experiências vividas são interiorizadas e estruturam a identidade pessoal de quem aprende, produzindo, deste modo, significados para a docência. E são esses significados que se pretende explicitar.

Este estudo passa pelo desejo de contribuir nas discussões sobre a questão racial nos currículos de formação docente com vista a gerar conhecimentos que possam colaborar no combate ao preconceito e discriminação de grupos marginalizados, nomeadamente, da população negra.

### **Formação Docente em questão**

Preocupações com a problemática da formação docente têm direcionado inúmeras pesquisas, especialmente a partir dos anos 80, que buscam entender os processos de como os professores aprendem a ensinar (Mizukami *et al.*, 2002; Mizukami, 2004; Shulman, 1986, 1987, citado por Mizukami, 2004; Tardif, 2000; Lima, Reali, 2002) e, para isso, discutem questões relacionadas com: o que os professores necessitam aprender para ensinar? Como e quando aprendem a ensinar? Como se desenvolvem profissionalmente? Os resultados indicam que não há uma regra geral sobre os conhecimentos necessários à docência, mas estes contribuem direta e indiretamente para a compreensão desse processo, que é complexo e contínuo.

Nessa perspectiva, aprender a ensinar não é um evento, mas sim um processo e é, acima de tudo, desenvolvimental. De acordo com Mizukami *et al.* (2002), a formação de professores deve ser entendida como um *continuum*, estendendo-se ao longo da vida, ou seja, não deve ser encarada como momentos formais tais como *formação básica* (nível médio ou superior) ou sinônimo de *eventos* (cursos de curta duração). A formação inicial é apenas uma das etapas da formação docente e não dá conta, sozinha, de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica. No entanto, ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, caso seja encarada numa direção diferente da ótica tecnicista.

Embora, haja inúmeras críticas aos cursos de formação inicial, é por meio deles que é possível criar marcos de referência para orientar, entender e clarificar o entendimento da profissão docente (Lima; Reali, 2002), ou seja, é um momento necessário para se fornecer bases para um conhecimento pedagógico especializado em que haja uma socialização profissional e que se assumam princípios e regras práticas da profissão docente, adotando uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, capacitando o futuro professor para exercer a tarefa educativa em toda a sua complexidade (Imbernón, 2004).

Nessa perspectiva, a formação inicial docente se constitui em um dos momentos em que acontecem ou deveriam acontecer aprendizagens intensas da docência. Tais aprendizagens da docência foram delineadas por Shulman (Mizukami, 2002, 2004), que indica dois modelos para investigação do papel do conhecimento de que os(as) professores(as) necessitam para a docência e sobre o processo pelo qual conhecimentos profissionais são construídos: a base do conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico.

**Base de conhecimento** (do inglês, *Knowledge base*) é entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para as situações específicas de ensino e aprendizagem, ou seja, dos processos de ensinar e de aprender. Envolve conhecimentos diversificados necessários para atuação profissional.

Mizukami (2004) mostra que Shulman (1987) explicita várias categorias de conhecimento dessa base (conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais). Ainda, segundo a autora, tais conhecimentos podem ser agrupados em três categorias:

- **Conhecimento de conteúdo específico:** são os conceitos básicos de uma determinada área de conhecimento, os conteúdos específicos de uma disciplina como Física, Química, História, etc. Inclui tanto a compreensão de fatos, conceitos e processos de uma determinada área específica de conhecimento quanto aquela relativa à construção dessa área. Apesar de ser muito importante e necessário ao ensino, o conhecimento específico de um conteúdo não é suficiente para que haja uma promoção da aprendizagem por outrem.
- **Conhecimento pedagógico geral:** transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento. Inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais, de ensino e aprendizagem, manejo de classe, interação professor/aluno, processos de ensino e aprendizagem, o conhecimento de teorias e princípios do processo de ensinar e aprender, etc.
- **Conhecimento pedagógico do conteúdo:** é um tipo de conhecimento desenvolvido pelos professores durante o exercício profissional ao ensinar uma determinada matéria e é constantemente mutável e enriquecido. Está relacionado com a forma como é ensinada uma matéria específica e com os significados de ensinar os conteúdos dessa matéria. Leva em consideração a compreensão dos estudantes e possíveis concepções errôneas, conhecimento do currículo e materiais curriculares, etc. Por meio desse tipo de conhecimento o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo, uma vez que é de sua própria autoria, constituído por ele através da relação com os outros conhecimentos da base.

O **processo de raciocínio pedagógico** “retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender” (Mizukami, 2004). Envolve seis processos que são comuns ao ato de ensinar:

- *Compreensão:* é a forma como o professor compreende os propósitos, estruturas relacionadas à área de conhecimento e de idéias relacionadas à disciplina específica.

- *Transformação:* quer dizer que as idéias devem sofrer transformações para que sejam ensinadas e apreendidas pelos alunos. Envolve outros subprocessos, tais como: *Interpretação* (análise crítica e revisão dos materiais instrucionais de acordo com suas próprias concepções, bem como a análise dos propósitos educacionais); *Representação* (repertório representacional como analogias, metáforas, simulações, experimentos, filmes, animações, etc.); *Seleção* (escolha de como os processos de ensinar e aprender serão desenvolvidos de acordo com o repertório representacional escolhido e considera aspectos básicos de organização e manejo da classe em relação às características dos alunos, como habilidade, gênero, motivação, pré-concepções em relação à matéria em questão); *Adaptação e consideração de casos específicos* (concepções, pré-concepções, concepções equivocadas, dificuldades, motivações, classe social, idade, habilidade, interesse, atenção, etc.)

- *Instrução*: está relacionada ao desempenho observável do professor, englobando organização e gestão da sala, formas de lidar com os alunos, forma de apresentar os conteúdos, humor, coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, ou seja, todas as características observáveis de ensino em sala de aula.

- *Avaliação*: é um processo que ocorre durante e após a instrução. É a checagem das compreensões, dúvidas ou equívocos dos alunos, que pode acontecer formalmente ao final das unidades ou informalmente durante o processo de exposição dos conteúdos.

- *Reflexão*: consiste na auto-análise do trabalho do professor, ou seja, é um processo de aprendizagem a partir da própria experiência.

- *Nova compreensão*: é uma compreensão enriquecida e aperfeiçoada dos propósitos da matéria, do ensino, dos alunos e do próprio professor. Possibilita a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens.

Neste contexto, de acordo com Mizukami *et al.* (2002), considerar os aspectos relevantes da base de conhecimento e processos de raciocínio pedagógico dos(as) professores(as) (futuros(as) professores(as)) significa mais do que identificar o conhecimento que eles(as) adquirem referentes às categorias de conhecimentos do conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico de conteúdo; significa tentar identificar como ocorre a relação entre esses conhecimentos, bem como identificar rotinas e *scripts* nos quais o conhecimento é realmente útil para o uso do(a) professor(a).

Portanto, a formação inicial se constitui em uma importante etapa do processo de aprender a ensinar, visto que nessa etapa os alunos/futuros professores têm contato com estudos sobre teorias educacionais, sobre currículos, metodologias de ensino, manejo de sala de aula, psicologia da educação, dentre outros aspectos relacionados ao ato de ensinar (Mizukami *et al.*, 2002). É também nesse momento que vivenciam algumas experiências práticas, testam algumas concepções prévias sobre o ensino e aplicam técnicas estudadas ao longo da formação (Reali e Mizukami, 2002).

De acordo com as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2006), documento apoiado na resolução CNE/ CP 1/ 2004 e no parecer CNE/ CP 3/ 2004, as instituições de ensino superior necessitam se valer de sua autonomia para introduzir, nas suas atividades curriculares e nos conteúdos das disciplinas dos cursos que oferecem, a Educação das relações étnico-raciais, bem como temáticas referentes aos afrodescendentes. Desse modo, a formação inicial docente é o locus privilegiado para se tecer discussões e tratar sobre a pluralidade cultural, rompendo com a formação, que ainda se encontra arraigada em uma visão homogeneizadora e linear, que conduz os professores a uma neutralidade que ignora valores básicos da composição multiétnica e muticultural da sociedade brasileira. Uma vez que, tradicionalmente, os docentes são preparados para reproduzir um currículo monocultural, em que grupos marginalizados como negros, mulheres e indígenas são relegados, é necessário pensar em estratégias formativas que capacitem o professor a lidar com a diversidade cultural em sala de aula e que os mesmos estejam mais capacitados para criticar os currículos e suas próprias práticas (Gonçalves e Silva, 2003).

## **Caminhos metodológicos**

Esta investigação se insere em uma perspectiva de pesquisa qualitativa caracterizada por um estudo de caso. Ao se fazer essa opção, leva-se em consideração o fato de a pesquisa assumir muitas formas e múltiplos contextos e “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Bogdan; Biklen *apud* Lüdke; André, 1986, p. 13). No tocante, a caracterização como estudo de caso justifica-se por se tratar de uma situação singular que tem um valor em si mesma, levando em consideração o que existe de único e particular na situação estudada. Nesse tipo de estudo, “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (Goode; Hat, 1968 *apud* Lüdke; André, 1986, p. 17).

O grupo estudado era constituído de três alunos e uma aluna do curso de Licenciatura em Química, de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Foram utilizados como instrumentos para construção dos dados dessa pesquisa: gravação em áudio digital das reuniões com o grupo; aplicação de questionários (1 e 2) aos participantes da pesquisa e documentos por eles produzidos (designs pedagógicos e roteiros).

A aplicação do questionário 1 serviu para traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa e para entender alguns pontos relacionados ao uso do computador e conhecimento dos alunos acerca da Lei 10.639/2003. O questionário 2 teve como finalidade fornecer dados para que fosse possível entender e analisar as aprendizagens dos participantes do grupo durante o processo de elaboração dos materiais didáticos digitais.

As reuniões foram gravadas em áudio e foram transcritas substituindo-se os nomes dos sujeitos da pesquisa por letras (A, B, C e D). As transcrições constituíram um *corpus* que foi analisado inspirando-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), pela qual é possível “detectar as variações de aspectos formais e simbólicos da comunicação, considerando os elementos que a compõem” (Abrahão, 2001). Nesse sentido, primeiramente fez-se uma organização do material coletado para se obter uma estrutura flexível para operacionalização e sistematização das idéias. Nessa etapa foi realizada uma leitura superficial do material, possibilitando uma visão geral das narrativas produzidas. Posteriormente, fez-se uma leitura mais aprofundada para seleção dos trechos mais importantes e que fossem representativos para se compreender quais são as aprendizagens dos licenciandos em Química com apoio teórico nos modelos de investigação dos conhecimentos necessários à docência propostos por Shulman: a base de conhecimento e o processo de raciocínio pedagógico. Parte-se, portanto, do pressuposto de que a aquisição de conhecimentos para a docência não ocorre na forma de justaposição, mas que esses se relacionam entre si, fornecendo uma estrutura pela qual é possível a constituição de um conhecimento específico para a docência (Mizukami *et al.*, 2002).

### **Análise dos dados e discussão**

A partir da análise dos dados construídos foram propostos três eixos distintos: (des)conhecimentos dos futuros professores sobre a Lei 10.639/2003; temáticas propostas no processo de elaboração dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e aprendizagens da docência de futuros professores de Química.

(Des)Conhecimentos da História e Cultura Afro-Brasileira

No tocante ao que sabe sobre esta lei, o grupo foi unânime em manifestar que não tinha conhecimento da mesma antes de serem desafiados a elaborar conteúdos digitais para o ensino de Química nesta perspectiva. Afirmam que em nenhum momento durante sua formação profissional houve qualquer tipo de discussão sobre temas relacionados às questões étnico-raciais.

*“A gente nunca viu nada, todos pensavam que eles [negros africanos] não tinham cultura, não tinham nada e chegavam aqui [Brasil] só como mão de obra”. (Aluno B)*

Desse modo, a ausência de abordagens sugere uma perspectiva de formação na qual um professor de Química não necessita colaborar na implementação da Lei, sendo este um assunto para disciplinas como História e Literatura.

Todavia, mesmo nas disciplinas reconhecidas como propícias para se tratar sobre o tema, ainda assim a cultura de matriz africana tem merecido pouca ou nenhuma atenção. O que demonstra a distância entre o que dizem bases legais e o que é efetivamente feitos nos ambientes escolares. Cabe, então, reconhecer e fomentar tal cultura no contexto escolar.

*“Mas igual... é o Lima Barreto não é, que é negro? E o cara é um “baita” de um escritor e talvez não seja tão falado assim da história do cara, eu tive História, eu tive Literatura, e a professora falava só que ele era negro e depois do que ele escrevia a respeito e só”. (Aluno D)*

*“Mas a gente fica questionando... Mas no Brasil, quem mais explora isso é o conteúdo de História e Literatura, em nenhuma dessas disciplinas eu nunca vi isso, nunca vi!” (Aluno C)*

*“Na quinta série a gente começa a ver sobre história do Brasil, que começa no descobrimento do Brasil e, pelo menos o que aconteceu comigo, a única parte que meu professor de História explorou comigo em relação à Cultura Afro-Brasileira foi a escravidão, mais nada. Por isso que vem essa formação”. (Aluno C)*

Os modos como os licenciandos identificam e entendem as peculiaridades advindas dos conhecimentos de matriz africana sugerem que permanece a lógica que apresenta o negro somente como escravo.

*“É importante tentar relacionar e fugir da mesmice que as pessoas colocam que negro sempre vai ser, sempre foi escravo. O legal seria já tirar isso da idéia”. (Aluno A)*

As falas dos alunos indiciam que apenas os aspectos relacionados à escravidão e aos maus tratos sofridos pelos escravos são abordados nas escolas em relação à temática sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira e percebem também que os currículos escolares não contemplam conteúdos ligados à cultura Afro-Brasileira que apontem a importância dessa população para a construção da sociedade brasileira. Eles consideram que é necessário explorar tais conteúdos no sentido de levar a uma mudança na mentalidade dos alunos de Ensino Médio, o que é fundamental para compreensão e respeito das diferenças, e não apenas explorar conteúdos que se referem ao folclore e datas comemorativas.

*“Na minha escola, assim, sempre teve um dia no ano que era o dia que falava da consciência negra, que todo professor era obrigado a apresentar um trabalho e os alunos também ajudavam a apresentar um trabalho só sobre consciência negra. E a gente ia para a escola e ficava o dia inteiro só assistindo trabalho, palestra. Lá no....., [Escola Estadual da cidade de Uberlândia] eu estudei lá. E era só um dia no ano. Tudo que se fala do negro é que ele é desfavorecido e só trouxe a mão de obra para o Brasil, entendeu? Sempre se fala de uma forma pejorativa. Porque sempre os professores trabalham de uma forma pejorativa, [o negro] nunca contribuiu com alguma coisa boa para o Brasil, só com mão de obra, com escravidão. Nunca se fala tipo... da contribuição científica do negro para o Brasil em nada, igual o D [o aluno D havia feito um comentário sobre o tema de seu Objeto de Aprendizagem se referindo à manipulação do ferro pelos povos Haya, que habitaram a atual região da Tanzânia] falou a questão de fundir ferro, isso é muito importante se for ver a questão histórica, não é? Ninguém comenta isso, só comenta a parte pejorativa. Isso eu acho que é outro responsável por cair no desuso, cai no esquecimento a Cultura Afro-Brasileira e Africana.” (Aluno C)*

Os futuros professores reafirmam a necessidade de que essa temática esteja presente desde as séries iniciais por considerarem que se constrói a identidade pessoal, bem como concepções e visões de mundo começam a se formar, assim como crenças e valores já no período da infância.

*“Eu creio que tem que começar a falar desse assunto desde a pré-escola, sabe? Arrumar uma forma de incluir a cultura afro já nos valores das crianças. Acho que “para” embutir um valor em um adolescente não é tão fácil, mas também não é muito difícil. Agora acho que para começar só lá no Ensino Médio... Ensino Médio e Superior, é meio complicado chegar e já começar a falar [sobre a história da África e Cultura Afro-Brasileira] porque eu acho assim, deveria começar a trabalhar na pré-escola, lá no início, com a criança, em uma aula normal de História, os professores comecem a falar das contribuições, sabe?” (Aluno D)*

Sobre a possibilidade de explorar essa temática nas escolas de Ensino Médio e Fundamental, os alunos sugerem que é necessário que os professores se esforcem e se empenhem para mudar a prática vigente nas instituições de ensino.

*“Se os professores começarem... acho que vai depender mesmo da parte dos professores e das direções das escolas, talvez assim... e em muitas das escolas depende do professor mesmo. Todavia, ele não consegue falar, não tem força de vontade de falar, sabe?” (Aluno D)*

De acordo com esse ponto de vista, não se trata apenas de os professores seguirem preceitos legais e formais para que atuem de forma diferente em relação às questões sobre preconceito, valorização da Cultura Afro-Brasileira e Africana e sobre a História da África. É necessário que tenham empenho e dedicação, o que certamente não é tarefa fácil em vista da escassez de tempo, dos baixos salários, da alta carga de responsabilidades e também da falta de condições em que se encontra o cenário educacional brasileiro. Segundo Gomes (2001),

garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não (p. 89).

Ao perguntarmos como eles percebem a formação docente na perspectiva da Lei 10.639/2003, manifestaram que os professores não estão preparados para trabalhar com a temática. A preocupação maior na formação docente, ainda, é com os conteúdos específicos da Química.

*“Os professores com certeza não estão preparados para lidar com a situação da inclusão e respeitar a Lei, eu acho que não estão não. Às vezes tem aquele professor de História e de Literatura que eram os que poderiam estar mais preparado, nem eles estão. Eu não sei se isso está... assim, a gente falou no desuso [no sentido de não contemplar os aspectos positivos em relação aos africanos e afrodescendentes] e na falta de interesse, mas acho que pelo menos na universidade, se não é aquela pessoa que já tem essa consciência, as outras não saem com consciência de inclusão não”. (Aluno A)*

A maioria dos profissionais que atuam nas Instituições de Ensino Superior, em especial aqueles que atuam nos cursos de Licenciatura, tiveram sua formação em meio a um contexto social e cultural em que esteve presente a forma excludente de viver e pensar a sociedade brasileira. Os conflitos étnico-raciais e as contribuições dos afrodescendentes para a formação da sociedade foram desconsiderados durante esse processo formativo. A escola que formou esses profissionais da educação foi baseada em uma estrutura curricular eurocêntrica, excludente e por vezes preconceituosa, o que reflete diretamente na prática docente, fazendo com que reproduzam visões e

concepções errôneas e preconceituosas sobre os africanos e afrodescendentes. (MEC/SECAD, 2006)

Nesse sentido, foi perguntado ao grupo qual(is) seria(m) o(s) caminho(s) para preparar os professores que já estão nas escolas para trabalharem com os conteúdos da Lei.

*“Eu acho que o caminho mais simples são os cursos de capacitação e o “negócio” é pensar quem vai dar esse curso de capacitação, sem passar em uma visão etnocêntrica...” (Aluno C)*

*“O professor tem que querer participar desses cursos de capacitação e, nesses cursos, a intenção tinha que ser não passar uma visão pejorativa dos negros e também não exaltar demais, para não criar preconceito, porque hoje em dia tudo causa preconceito. E assim, o cara [professor] vai ter que querer se capacitar para isso, porque, mesmo que tenha aí um programa que vai capacitar o professor, se o professor não tiver força de vontade e falar assim: eu quero, eu quero entender e aprender, isso não adianta. E aí eu acho que volta para aquele lance de a educação superior colocar isso como obrigatório, porque infelizmente o brasileiro é assim, ele só faz algo que é obrigatório para ele, sabe? Isso teria que ser pensado nos cursos de licenciatura e as pessoas que estão envolvidas na educação terem uma matéria obrigatória, nem que seja assim, goela abaixo, mas eles têm que entender alguma coisa”. (Aluno D)*

No tocante às possibilidades de implementar a lei no ensino de Química, os alunos manifestaram ser possível desenvolver atividades pedagógicas interdisciplinares pautadas na valorização dos saberes dos povos africanos.

### **Objetos de aprendizagem: articulando conhecimentos químicos e a História e Cultura Afro-Brasileira**

Foram construídos pelo grupo quatro objetos de aprendizagem: “Alotropia e a África”; “A viagem do Álcool”; “Química na Cozinha Afro-Brasileira”; “Metais: da África para o mundo”.

O objeto de aprendizagem “Alotropia e a África” trata do tema alotropia, que é definido como um fenômeno no qual substâncias simples (formadas por apenas um elemento químico) diferentes podem ser formadas a partir de um mesmo elemento químico. Para desenvolver a abordagem de tal conteúdo, ele utiliza o contexto da exploração de diamantes no continente africano, uma vez que diamante e grafite são formas alotrópicas do elemento químico Carbono.

O objeto de aprendizagem: “A viagem do Álcool” aborda a função química sobre álcoois e usa como contexto para respaldar a Lei 10.639/03 o histórico da produção de bebidas alcoólicas, como cerveja e vinho, pelos egípcios. Trata, também, sobre o plantio e manejo da cana de açúcar na África.

O objeto de aprendizagem “Química na Cozinha Afro-Brasileira” explora os conteúdos químicos sobre mistura, solução e solubilidade. Embora a Química na cozinha se constitua em um tema já explorado em materiais didáticos destinados ao Ensino Médio (Chemello, 2005; Callapez; Mata, 2001), ainda não se articula com aspectos previstos na Lei 10.639/03.

O objeto de aprendizagem “Metais: da África para o mundo” focaliza as ligações metálicas e o contexto da manipulação de metais por antigos povos africanos.

O processo de produção deste material transcendeu o planejamento tradicional de atividades que envolvem o conhecimento do conteúdo específico. Desse modo, a experiência favoreceu aos alunos acionar e relacionar os conhecimentos químicos para concretizar a interação entre distintos campos (História da África e da Cultura Afro-Brasileira) e construir novos significados para eles. A significação dada aos conteúdos exigiu do aluno a capacidade de buscar outros procedimentos para apresentar e conduzir os conhecimentos, buscando novos referenciais de apoio para projetar seu material. Nesse contexto, exigiu-se deles uma busca constante de novos caminhos, outras realidades e a ousadia de ir além da mera justaposição de conhecimentos químicos e da História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

O processo de reflexão sobre o material que se delineava foi constante, uma vez que, a cada etapa concluída, novas leituras eram feitas e novas significações eram dadas ao que era produzido, o que levava a uma nova compreensão das atividades propostas. Tal compreensão foi gerada nas dúvidas, conflitos sobre o que e como fazer, nas perguntas e respostas, certezas e incertezas que foram vivenciadas na construção do conhecimento. E no próprio entendimento da necessidade da presença dos conhecimentos químicos, de se dar o devido lugar a eles, já que o material se destina ao ensino de Química.

### **Aprendizagens do grupo**

A experiência vivida no planejamento do material didático colocou em evidência uma diversidade de saberes que envolveu uma *base de conhecimentos* (Shulman, 1987 *apud* Mizukami, 2004) que possibilitaram muitas aprendizagens aos futuros professores de Química, tais como o desenvolvimento de capacidades como resolução de problemas, raciocínio, argumentação, autonomia e expressão escrita. Ademais, tal experiência possibilitou também refletir sobre a forma de ensinar, criar outros significados e ampliar as potencialidades de interpretação e intervenção docente.

*“A participação no projeto contribuiu na minha formação como docente, no sentido de me fazer preparar o conteúdo a ser ensinado, procurando pensar em como integrar os conteúdos químicos com os de matriz africana.” (Aluno D)*

Alguns aspectos foram considerados de grande valia pelos licenciandos, como por exemplo, a construção coletiva dos materiais. A cada etapa cumprida, os textos por eles produzidos eram lidos, discutidos e avaliados pela equipe de professores do projeto

e também eram submetidos a outros professores que ofereciam suas sugestões em busca de localizar erros teóricos e metodológicos e dar sugestões para aprimorar o trabalho.

*“A cada etapa da produção dos Objetos foi perceptível o meu desenvolvimento, pois, à medida que finalizava cada etapa, todos os materiais passavam por uma criteriosa avaliação, envolvendo tanto professores da minha área, quanto de outras áreas. Após esse período de avaliação, sempre recebia críticas dos avaliadores, e percebia, então, que era preciso fazer algumas alterações, e este processo de aperfeiçoamento contribuiu muito na minha capacidade de sintetizar e de formular enunciados, mantendo a clareza sem deixar o conteúdo incompleto. A forma com que os professores e colaboradores me indagavam quanto ao que eu havia descrito, seja qual for a parte analisada, foi muito importante para me fazer refletir sobre vários aspectos. Por muitas vezes, confesso que ficava um tanto nervoso e apreensivo, por ter meu texto ou a forma com que havia descrito algum fenômeno sendo colocado em cheque, pois os colaboradores nunca me afirmavam que o que tinha escrito estava errado, mas também não me diziam que estava correto e isto sempre me levava a novas reflexões sobre tal assunto e o resultado dessas reflexões sempre resultava em melhorias.” (Aluno D)*

Outro aspecto a ser ressaltado é a possibilidade de concretizar situações práticas reais, ou seja, acionar conhecimentos de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico durante o processo de construção dos materiais didáticos, visto que é de extrema importância a articulação destes conhecimentos bem como a relação com o processo de raciocínio pedagógico. Nesse sentido, os dicentes se posicionaram como professores, analisando as melhores maneiras de desenvolver, em contexto real, um determinado conteúdo.

*“Como já havia dito, trabalhar no projeto me fez descobrir novos horizontes na prática, ou seja, é como um laboratório de licenciatura onde você é estimulado a trabalhar como professor, pensar como professor e ver quais são algumas dificuldades dessa profissão e como encontrar ou pensar em soluções.” (Aluno C)*

A temática, ao ser trabalhada de maneira interdisciplinar, possibilita transformar e aceitar uma visão diferenciada de mundo, de conhecimento e de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, pensar em situações de ensino em que a interdisciplinaridade e a transversalidade se completassem não foi uma tarefa fácil para o grupo. Tal tarefa revelou que não é possível realizar somente uma justaposição de conteúdos, mas é necessário o movimento no sentido de buscar combinações e aprofundamento dos conhecimentos.

*“ trabalhar esta temática na Química é algo que impõe um grande desafio, porém considero possível incluir assuntos sobre africanidades no ensino de Química.” (Aluno D)*

*“Revelou a preocupação que devemos ter em unir as disciplinas com o intuito de dar uma visão mais integrada de ensino.” (Aluno A)*

Quando argüidos sobre o que aprenderam a respeito da Lei 10639/03, eles relatam que:

*“A princípio desconhecia essa importante lei, mas com o tempo aprendi que sua utilização é uma ferramenta para incluir conhecimentos novos que não são incluídos no aprendizado escolar, como o respeito à cultura negra. Tentando aplicar essa lei no Objeto, descobri importantes preceitos da cultura africana. Sem dúvida essa Lei pode ser uma saída para uma educação na perspectiva étnico-racial”. (Aluno A)*

*“Aprendi que a Lei 10.639 é uma alternativa para a minimização da discriminação racial. Pode-se incluir a Lei em várias atividades educacionais em relação ao ensino de Química de forma com que tanto o ensino quanto a legislação atinjam seus objetivos satisfatoriamente. As situações a que podemos aplicar a Lei são as mais diversas, variando de figuras num livro até atividades expositivas, gincanas, softwares, dentre outras. Trabalhar esses aspectos é importante, uma vez que a Lei auxilia na formação de cidadãos.” (Aluno C)*

As narrativas dos futuros professores põe a nu que se não fosse a existência da Lei 10.639/03 e a possibilidade de implementá-la, não se questionaria as inércias que produzem ou reproduzem elementos que fortalecem uma organização curricular disciplinar, fragmentada e impregnada de culturas e práticas discriminatórias e racistas. E é nesse sentido que o trabalho sugere que um dos caminhos abertos pela lei, em especial no ensino de Química, seja a geração de outro olhar na abordagem dos conhecimentos como algo inacabado, dinâmico e articulado às questões sociais. Um olhar que reconhece a contribuição, no campo científico e cultural, de diferentes povos e culturas para a conformação da nação, de forma a ressaltar a pluralidade étnico-racial como um valor.

### **Considerações**

No intuito de responder a questão: “quais (e de que natureza) são as aprendizagens dos futuros professores de Química envolvidos na elaboração de conteúdos digitais para o Ensino Médio que contemplam aspectos relacionados à História da África e Cultura Afro-Brasileira?” Apoiando nos aportes teóricos propostos por Shulman, os resultados indiciam que a tentativa de implementação da legislação no ensino de Química possibilitou fomentar o diálogo entre as diferenças, questionar discursos que reforçam as discriminações e os estereótipos, tencionar conteúdos pré-estabelecidos, instituir um processo de constituição de professores sensíveis à diversidade cultural e capazes de (re)criar práticas alternativas que articulem os conhecimentos químicos e o olhar sobre as africanidades dessa maneira articulando os conhecimentos específicos dos conteúdos de química com outros relativos à história da África e cultura afrobrasileira e os conhecimentos pedagógicos; respeito pelas diversas

culturas e compreender as especificidades e a complexidade do tratamento da temática como eixo configurador de uma proposta de ensino e aprendizagem para o ensino de Química. Trabalhar na perspectiva da diversidade étnico-racial implicou revogar o espontaneísmo pseudodidático e a manutenção ideológica de que a contribuição do negro para a sociedade brasileira foi somente como mão de obra escrava.

#### *Agradecimentos*

A CAPES e Instituto de Química – UFU.

#### Agradecimentos

A CAPES e Instituto de Química – UFU.

#### **Referências**

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2ª. Edição, Porto Alegre: EDIPUCRS. 2001. 279 p.

BARDIN, L.. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977.

CALLAPEZ, E.; MATA, P.. Na Sala de Jantar com a Química. In: Fevereiro, M. P. et al. (org). **Cadernos Didáticos de Ciências Volume 1**. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário de Portugal (DES). Lisboa, 2001.

CHEMELLO, E. A Química na Cozinha apresenta: O Sal. **Revista Eletrônica ZOOM da Editora Cia da Escola** – São Paulo, Ano 6, nº 3, 2005. [versão para impressão] Original disponível on-line em: [www.ciadaescola.com.br/zoom/materia.asp?materia=277](http://www.ciadaescola.com.br/zoom/materia.asp?materia=277)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (a). **Parecer n.03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (b). **Resolução n.01 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

GOMES, N. L.. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, E. São Paulo: Summus, 2001.

GONÇALVES e SILVA, P. B. Negros na Universidade e Produção do Conhecimento. In GONÇALVES e SILVA, P. B.; SILVÉRIO; Valter, R. (Orgs) **Educação e Ações Afirmativas**: Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez; 2004.

LIMA, S. M. de; REALI, A. M. de M. R.. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

LÜDKE, M. **O professor, Seu Saber e Sua Pesquisa**. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001. p. 77-96.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos, SP: EdUSFCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman, 2004**. Disponível em

<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>> acesso em 20 ago 2008.

REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. Práticas Profissionais, Formação Inicial e Diversidade: Análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Prática**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 119-137.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

TARDIF, M.. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação (ANPED). Nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

## A INSERÇÃO DE ELEMENTOS DAS CULTURAS AFRICANAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Maximina Magda de França Santos\*

### **Cultura e sua Relação com a Matemática: algumas reflexões sobre a relação entre a Lei 10.639/03, suas Diretrizes e o ensino de matemática**

A relação entre a Educação Matemática<sup>23</sup> e a Lei 10.639/03 pode parecer inexistente, já que esta menciona a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Contudo, considere-se que uma discussão sobre o que se concebe como cultura do ponto de vista teórico, relacionando-a as ideologias que dominam e predominam no contexto educacional matemático atual podem possibilitar um olhar mais amplo a respeito dessa relação. (Santos, 2008)

De acordo com Knijnik (1996), considerações sobre o conceito de cultura são pertinentes, porque buscam explicitar nessa discussão o entendimento dado à matemática enquanto sistema cultural, entendendo-a como não imune às lutas do campo simbólico, que buscam a manutenção ou ascensão nas posições do espaço social onde ela é produzida e reproduzida.

É necessário observar que cada cultura deve parte de suas propriedades não apenas às suas condições de existência, às suas relações com a natureza e às suas condições sociais e materiais de vida, mas, de forma muito significativa, também às suas relações com outros grupos. (Grignon e Passeron *apud* Knijnik, 1996)

Posteriormente, outros conceitos são construídos e discutidos; como o de Bourdieu (1987), que considera em sua abordagem sociológica de cultura a noção de poder como categoria central. Para ele inexistente a autonomia absoluta de cultura de qualquer grupo social, quer seja ele dominante ou subordinado. Assim esse pesquisador conceitua cultura:

*“A cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados e a partir dos quais se articula segundo uma “arte de invenção” análoga a da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares.” (ibid., p.208)*

---

<sup>23</sup> De acordo com D’Ambrosio (1986) Educação Matemática é uma disciplina que pode ser caracterizada como uma atividade multidisciplinar, que se pratica com o objetivo geral bem específico – transmitir conhecimentos e habilidades matemáticas – através de sistemas educativos (formal e informal).

Para Dambrósio (2001) essas relações de poder ficam evidentes na relação entre colonizado e colonizador, na qual este busca fazer a remoção, ou inferiorização da cultura do dominado, retirando deste os vínculos históricos e a historicidade, que implica da língua, da produção, da religião, da autoridade, do reconhecimento, da terra e da natureza, e dos sistemas de explicação em geral.

Na concepção desse pesquisador, “conhecer e assimilar a cultura do dominador se torna positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes.” Assim, a Etnomatemática pode também contribuir para o fortalecimento destas raízes (*ibid.*, p. 43)

As relações entre educação e cultura/ poder/ideologia têm sido discutidas no âmbito de uma elaboração acadêmica educacional denominada “Teoria da reprodução social”, no sentido da escola ser um mecanismo de reprodução da ideologia e vícios da classe dominante. (Bourdieu e Passeron *apud* Domite, 2004)

Discussões sobre o elo entre cultura e matemática também não são recentes. Na ótica de D’Ambrósio (2001) duas obras de Oswald Spengler abriram novas possibilidades de se entender a natureza do pensamento matemático: *A Decadência do Ocidente. Forma e Realidade* (1918) e *A Decadência do Ocidente. Perspectivas da História Universal* (1922), nas quais o autor enfoca a matemática como manifestação cultural viva, considerando-a em total integração com as manifestações de uma cultura, afirmando que as catedrais góticas são matemática petrificada.

De acordo com Santos (2008), o interesse por pesquisas observando-se o elo entre cultura e matemática teve seu início, internacionalmente, com o trabalho de Raymond Louis Wilder, na década de 1950, no Congresso Internacional de Matemática nos Estados Unidos; e posteriormente com o trabalho de Ubiratan D’Ambrosio, em 1970, no terceiro Congresso Internacional de Educação Matemática, na Alemanha, quando se colocou em pauta a discussão sobre as raízes culturais no contexto da educação matemática.

Especificamente sobre cultura africana Cunha Júnior (2000) afirma que nessas culturas não são importantes apenas os ritmos musicais, mas os diversos conteúdos na matemática, nas formas geométricas e desenhos.

Seria possível discorrer sobre muitos outros exemplos de conhecimentos matemáticos presentes na cultura de outros povos, já que, a matemática é quase tão antiga quanto à espécie humana. (D’Ambrosio, 2001)

*“Bem antes da invenção dos números, os primeiros seres humanos tiveram que desenvolver métodos para resolver problemas de seu cotidiano, criando maneiras de comparar, classificar e ordenar, medir, quantificar, inferir, que são elementos fundamentais que a tradição cultural ocidental nomeia matemática. O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios das culturas. A todo instante os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais próprios à sua cultura.” (D’AMBROSIO, 2001, p. 22)*

Observou-se que a Lei 10.639/03 possibilita discussões sobre sua relação com o ensino-aprendizagem de matemática baseada na cultura africana e afro-brasileira, mesmo não sendo explícitas em relação a este elo. As referidas diretrizes ampliam possibilidades nessa perspectiva, inclusive quando colocam:

*“- O ensino da cultura africana abrangerá: as contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais; as universidades africanas de Timbuktu, Gao e Djene; que floresceram no século XVI; as tecnologias da agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística e política na atualidade.” (DCNER,2005, p. 22)*

*“- O ensino de História e cultura africana se dará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudos da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzînga, Toussaint-L’Overture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Leopold Sehghor, Maraima Ba, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (Ibid,2005, p. 23)*

Nessas citações, com o objetivo de enfatizar a possibilidade de inserção de história e cultura da África e na diáspora<sup>24</sup> brasileira no ensino e aprendizagem de matemática, destacam-se os seguintes aspectos: “atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento”,

---

<sup>24</sup> Dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica. (ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOP-RACIAIS, BRASÍLIA, 2006)

“contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais” e “tecnologias da agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados”.

Contraditoriamente, a matemática que a maioria dos estudantes se depara nas escolas é aquela que tem como razão de sua força o trato de noções e verdades de natureza abstrata, além do fato de ser uma ciência exata, geral e se ocupar das noções mais básicas da vida humana: o número e o espaço. (Lima *apud* Santos 2008)

Além disso, de acordo com Lima, a generalidade com que valem as proposições dessa matemática cobra precisão, além de proibir ambigüidades e, sendo assim requer uma maior concentração e cuidado por parte do estudante. Para ele, o exercício dessa concentração e cuidado, além da perseverança, da dedicação e da ordem, imprescindíveis para o estudo dessa disciplina, exercitadas durante vários anos de escola, contribuem para a formação de hábitos que serão úteis no futuro. (*Ibid.*)

Contudo, Santos (2008) ao analisar as colocações feitas por Lima, coloca que o ensino da matemática visa também desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas; e dessa forma, é indispensável que os educadores desenvolvam alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, a elevação da auto-estima e da autoconfiança, a organização, concentração, raciocínio lógico dedutivo, senso cooperativo, atenção, fortalecimento da socialização e da interação do indivíduo com outras pessoas.

A respeito dessa matemática, D'Ambrosio (2001) a conceitua como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e que as suas características apontam para a precisão, rigor e exatidão. Analisa ainda o pesquisador que o componente curricular denominado matemática é uma etnomatemática que se desenvolveu na Europa, tendo recebido algumas contribuições da civilização indiana e islâmica, e que chegou a forma atual nos séculos XIX e XX, sendo a partir de então, levada e imposta a todo o mundo.

Essa educação matemática coloca-se a serviço das estruturas de poder dominante, ao ignorar a matemática presente nas raízes culturais presentes na cultura do país e sua utilidade, contribuindo assim para a manutenção e reforço das desigualdades sociais que prevalecem nas relações entre os países e nas relações sócio-econômicas internas de cada país, servindo como filtro para a seleção de elementos úteis à estrutura de poder. (D'Ambrosio, 1990)

A matemática e seu ensino têm sido considerados independentes do contexto sócio cultural e, mesmo com a devida atenção dada ao entendimento do modo de pensar de outras culturas, que ocorreu com o surgimento da antropologia no século XX, durante a primeira metade desse século essa matemática ignorou a antropologia, não fazendo nenhuma referência

antropológica, exceto em alguns exemplos de estruturas algébricas tiradas de relações de parentesco. (*ibid.*)

Dessa forma, tratar o ensino da matemática apenas na versão eurocêntrica, dentro do contexto cultural brasileiro, para uma população cuja maioria é afrodescendente, pode ‘ser identificado’ apenas como parte de um processo perverso de aculturação, por meio do qual se elimina a criatividade essencial ao ser humano.” (D’Ambrosio, *apud* Santos, 2008)

### **As Diretrizes, a Etnomatemática e a Afroetnomatemática**

Essa discussão sobre a matemática que está na maioria das salas de aulas públicas desse país e que não estabelece um elo com a vida, nem com as raízes culturais dos alunos certamente é um dos motivadores para a criação das orientações que estão presentes nas diretrizes, na perspectiva da inserção da cultura africana nas aulas de matemática através da Etnomatemática:

*“Para cumprir o que estabelece a lei, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: [...] em Matemática: contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etnomatemática.” (ibid., p. 24)*

A expressão Etnomatemática é relativamente recente e deve o início de seu desenvolvimento com área da Educação Matemática a Ubiratan D’Ambrosio, que utilizou essa expressão pela primeira vez em meados da década de 70. (Ferreira, 1997)

Ele justifica essa expressão, utilizando como ponto de partida para uma postura teórica a etimologia dessa palavra, explicando: *etno* faz referência ao contexto cultural; *matema* é uma raiz que vai à direção de explicar, de conhecer, de entender e *tica* (que vem de *techne*, que vem de arte ou de técnica. (D’Ambrosio, 1990)

Na Etnomatemática são identificadas duas grandes vertentes, que apresentam mais questões em comum que divergências entre si e que são identificadas por Knijnik (1996): uma correspondente às idéias de D’Ambrósio (1987, 1990, 1991, 1993), sendo compartilhada, entre outros, por Borba (1990, 1992) Bishop (1988, 1999) Ferreira (1987, 1991) e Gerdes (1985, 1991) e a outra está associada ao trabalho de Márcia Asher.

Na concepção de D'Ambrosio (1990), Etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais; ou ainda, é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos.

Esse mesmo autor, em 2001, ao discutir as dimensões da Etnomatemática, destaca que na perspectiva de sua dimensão conceitual, a “Etnomatemática é um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática, com óbvias implicações pedagógicas.” (*ibid.*, p.27)

A Etnomatemática apresenta as possibilidades de contribuição da Educação Matemática para processos sociais emancipatórios, tendo o seu mais profundo efeito na dimensão política, pois constantemente desafia e rompe ocasionalmente o discurso da imutabilidade da matemática formal, injetando vitalidade na Educação Matemática. (Taylor *apud* Knijnik, 1996)

Contudo, D'Ambrosio ((2001) enfatiza que do ponto de vista utilitário, é um grande equívoco pensar que a Etnomatemática pode substituir uma boa matemática acadêmica<sup>25</sup>, cujo ensino é uma das metas da escola e que é essencial para um indivíduo ser atuante no mundo moderno.

Considera ainda o autor que a etnomatemática na sociedade moderna terá uma utilidade limitada, mas que, igualmente, muito da matemática acadêmica é absolutamente inútil nessa sociedade. (*ibid.*)

Esse programa, que surgiu no Brasil a partir de 1975, propõe o estudo de uma matemática voltada para a cultura, embora não negando, em sua dimensão educacional, os saberes da Matemática tradicional, mas sim considerando-a uma das etnomatemáticas (aquela que é produzida e difundida no meio acadêmico). Busca-se no programa, melhorá-los através da inserção neles de valores da humanidade. (*ibid.*)

Atualmente a Etnomatemática é considerada como uma sub-área da História da Matemática e da Educação Matemática, relacionado-se com a Antropologia e com as Ciências da cognição, evidenciando-se sua dimensão política. (D'Ambrosio, 2001)

O programa caminha juntamente com a prática escolar e apresenta um enfoque fundamentalmente holístico, cujo foco à história consistirá essencialmente de uma análise crítica desses processos, pretendendo ainda abordar o processo psicoemocional de geração de

---

<sup>25</sup> Na mesma obra o autor informa que a boa matemática acadêmica é aquela que exclui o que é desinteressante, obsoleto e inútil, que infelizmente domina os programas vigentes.

conhecimento (criatividade), e o processo intelectual de sua produção, os mecanismos sociais de institucionalização do conhecimento (academia) e da sua transmissão (educação). (*ibid.*)

A importância dada por Gerdes e D'Ambrosio ao processo de incorporação dessa matemática ao ensino formal é também percebida e valorizada Costa Santos (2008), que também discute a presença da cultura africana nas aulas de matemática.

Embora essa pesquisadora tenha adotado a vertente etnomatemática de D'Ambrosio em seu trabalho de pesquisa, ela reconhece que para ele a Etnomatemática vai muito além da discussão de raça e etnia e que, por esse motivo, ele não se detém a essa especificidade. (*ibid.*)

Assim, a pesquisadora citada enfatiza em seu trabalho a existência de uma lacuna na Etnomatemática, no que se refere à discussão do conhecimento matemático baseado na cultura africana e considera que são necessários estudos mais específicos relacionados às diversas etnos. (*ibid.*)

Essa lacuna, notada pela pesquisadora, foi antes percebida e discutida pelo Professor Doutor Henrique Cunha Júnior (engenheiro e escritor, respeitado tanto no meio acadêmico quanto pelo Movimento Negro). Na perspectiva de dirimir essa falta, ele fez de um de seus focos de pesquisa o que nomeou Afroetnomatemática, identificando-a como sendo a área que tem como principal preocupação os usos culturais que facilitam os aprendizados e os ensinamentos da matemática nas áreas de maioria afrodescendente. (Cunha Júnior, 2001)

De acordo com o referido autor, a Afroetnomatemática estuda os aportes de africanos e afrodescendentes à matemática e informática, como também desenvolve conhecimento sobre o ensino e o aprendizado de matemática, física e informática nos territórios de maioria afrodescendente.

A Afroetnomatemática tem uma ampliação pelo estudo da história africana e pela elaboração de repertórios de evidências matemáticas encontradas nas diversas culturas africanas; além de trabalhar com evidências de conhecimento matemático nos conhecimentos religiosos africanos, nos mitos populares, nas construções, nas artes, nas danças, nos jogos, na astronomia e na matemática propriamente dita, realizada no continente africano, com extensão para as áreas da diáspora africana. (*ibid.*)

Esse campo de estudo se inicia no Brasil pela elaboração de práticas pedagógicas do Movimento Negro, na busca da melhoria do ensino e da aprendizagem da matemática nas comunidades de remanescentes de quilombos e nas áreas urbanas cuja população é majoritária de descendentes de africanos, denominadas populações negras. (*ibid.*)

O pesquisador mencionado afirma que a preocupação com o ensino e o aprendizado da matemática em territórios de maioria afrodescendente é decorrente da constatação das precariedades da educação formal matemática nesses locais, onde é praticamente inexistente o ensino de qualidade nessa disciplina; além de observar precariedade estrutural, carência de professores, e o próprio fato dos estudantes não se vêem representados nas aulas desse componente curricular.

Ainda de acordo com o autor, a maior gravidade dessa situação é que o fracasso escolar desses estudantes nessa disciplina não é atribuído ao sistema de ensino, mas sim a eles mesmos, ficando, sutilmente nas entrelinhas idéias sobre a inaptidão para o aprendizado de matemática desses estudantes (negros e negras).

Mesmo não estando presente nas diretrizes já mencionadas, a discussão de Cunha Júnior sobre Afroetnomatemática não deve ficar ausente de nenhuma discussão sobre a relação entre cultura africana e Educação Matemática para a população brasileira, já que essa exclusão pode implicar em discussão menos profunda em relação a abrangência dessa temática. (Costa e Silva, 2007)

### **Conhecimentos matemáticos africanos *versus* conhecimentos matemáticos ocidentais**

Nas culturas presentes no continente africano estão são identificadas, diferentes bases numéricas e geométricas que, por se apresentarem com lógicas e formas e exposição diferentes da ocidental, tornam-se às vezes de difícil interpretação e compreensão a quem foi formado na cultura ocidental. Esse fato ocasionou conclusões errôneas sobre a existência de conhecimentos matemáticos importantes nessa cultura durante muito tempo. (Zaslovskly *apud* Cunha Júnior, 2005)

Gerdes (*apud* Knijnik, 1996, p.81) enfoca a necessidade da discussão a sobre a importância da reafirmação “matemático-cultural” dos povos anteriormente colonizados, ao afirmar que:

*“É necessário encorajar a compreensão de que os povos africanos foram capazes de desenvolver matemática no passado e, por tanto – reganhando confiança cultural – serão capazes de assimilar e desenvolver a matemática de que necessitam.”* (Gerdes *apud* Knijnik, 1996, p. 81)

Gerdes (1991) e outros pesquisadores contemporâneos tais como Coolidge (1963) e Joseph (1991) buscaram elucidar questões referentes às raízes históricas da Matemática Ocidental, evidenciando que muitos dos resultados matemáticos, consagrados pela ciência, já eram anteriormente conhecidos por outras culturas em tempos remotos. (*ibid.*)

Um exemplo do que defendem esses pesquisadores está nos indícios de que o denominado Teorema de Pitágoras, que é geralmente considerado como uma descoberta grega do século VI a.C., era na verdade do conhecimento dos babilônios antigos, há aproximadamente mil anos antes, assim como também era conhecido no Egito, onde Pitágoras estudou por cerca de vinte e dois anos. (Knijnik, 1996). Ainda sobre esses conhecimentos, Santos (2008) comenta que praticamente todos os conhecimentos científicos, religiosos e filosóficos da Grécia Antiga tiveram origem no Egito.

Se as informações referentes a aspectos da intelectualidade dos povos africanos, fossem melhor veiculadas, certamente afirmações relacionadas a essa perspectiva não causariam admiração, considerando que o objeto mais antigo da matemática foi encontrado no Continente Africano e, diga-se, fora do Egito. (Huylebrouck, 2007, p. 46)

Enfatiza o referido pesquisador que: “Assim como outros povos, os africanos, bem antes dos gregos (18 mil anos) e dos egípcios (15 mil anos) também construíram conhecimentos matemáticos.” (Huylebrouck (2007, p. 47)

Ainda de acordo com o pesquisador, o achado arqueológico que torna verídica a afirmação sobre a construção conhecimento matemático na África, fora do Egito, é o Bastão de Ishango, que é considerado como o objeto mais antigo da matemática já encontrado, esse bastão tem entre 20 mil e 25 mil anos e foi descoberto no Congo, perto da fronteira com Uganda, por Jean de Heinzelin na década de 1950. (*ibid*)

Para ele, esse pequeno osso petrificado com 10 cm de comprimento e ornado com um cristal de quartzo fixado e ele, que apresenta cálculos e entalhes, cuja lógica é inegável, formavam um jogo aritmético. (*ibid.*)

Estudos mais profundos, realizados inclusive por etnomatemáticos, sobre formas de calcular nesse continente, revelaram que é comum o uso simultâneo de duas bases numéricas em uma mesma cultura e, dando razão a Heinzelin, o Bastão de Ishango prova a acuidade matemática das populações lacustres de aproximadamente 20 mil anos atrás. (*ibid.*)

Esse objeto causou grande espanto a comunidade científica, por vários motivos. Entre eles merece especial destaque: sua raridade por ser um objeto gravado com fins

aritméticos na África, uma vez que os traços agrupados manifestavam uma lógica matemática cujo significado era desconhecido pelos colonizadores; o outro motivo é que na localização geográfica e histórica da civilização de Ishango há fronteiras com diversos domínios científicos e, por esse motivo, acredita-se que ela influenciou os conhecimentos da Egito, da Grécia e, conseqüentemente o saber do mundo. (*ibid.*)

Em 1976, foi levantada a hipótese de que a África negra teria influenciado o Egito dos faraós. Essa proposta de Anthony Nogueira foi retomada em 1987 por Martin Bernal, que lançou o debate conhecido no mundo científico como “Polêmica sobre a Atenas negra” e, posteriormente George Joseph propôs um caminho alternativo para a inclusão das contribuições de outras culturas para a matemática. (*ibid.*)

Diante de tantas indicações de provas que a África negra teria inspirado bastante o Egito e a Grécia, alguns estudiosos tentaram retomar esse debate, inclusive na Europa, onde ele nunca aconteceu até então. (*ibid.*)

Huylebrouck (2007) coloca que até mesmo os opositores à importância do Bastão de Ishango não o contestam como o objeto mais antigo da matemática já encontrado. Contudo, o pesquisador identifica como difícil a aceitação do que atesta o bastão: uma aritmética concreta na África Central, bem como o seu surgimento fora do Egito. (*ibid.*)

Especificamente em relação à construção de conhecimento geométrico na África, Cunha Júnior. (2005) afirma que esse conhecimento não se limita ao que se denomina no ocidente Geometria Euclideana. Outras lógicas de composição geométricas são encontradas. Entre elas, a Geometria Fractal.

Eglash (2007) comentando a respeito dessa geometria, afirma que “são inúmeras as formas que se explicam pela geometria fractal” que ele afirma ser constituída por figuras cujas curvas são invariantes, qualquer que seja a escala de observação. Nelas, um detalhe aumentado é idêntico ao conjunto do qual ele se origina.

O autor mencionado cita como exemplo de uma forma fractal a estrutura do povoado de Ba-Ila, na Zâmbia, cujo motivo inicial é uma curvatura circular não fechada, na qual se inscreve um segmento retilíneo. Esse motivo inicial é recortado no que o autor chama de “zonas ativas” que são substituídas por motivos idênticos ao inicial, só que de forma reduzida.

A arquitetura não é nesse lugar o único domínio em que encontramos fractais. Eles existem nos têxteis, no artesanato e nos penteados tradicionais africanos.

Além de estarem presentes em leques de fibra e desenhos corporais. (Cunha Júnior, 2005)

No campo da matemática ocidental o conhecimento da geometria fractal é muito recente e tem grande utilidade nas áreas de produção de circuitos semicondutores, nos campos da informática e construções de forma complexa. O formato das nuvens ou nas flutuações das bolsas de valores são hoje em dia calculados com essa ferramenta matemática. (Eglash, 2007)

De acordo com Cunha Júnior (2005), no Brasil as formas fractais aparecem na arte visual, sendo excelentes exemplos alguns trabalhos de Emanuel Araújo, bem como de Aluísio Carvão.

As artes visuais estão contempladas na grande maioria das pesquisas etnomatemáticas, através da análise da simetria nas figuras ornamentais, presença da geometria fractal e de outros elementos matemáticos nos tecidos, nos penteados e na arquitetura, bem como da topologia de traçados lineares, já que essas propriedades são mais “visíveis” que as propriedades por definição “invisíveis” da música. (Chemillier, 2007)

Por outro lado, a música sempre foi associada à matemática, tanto na tradição musical ocidental como não ocidental – como na China, por exemplo. Contudo, nas sociedades desprovidas de escrita, essa relação da música com a matemática parece ser ainda mais surpreendente. (*ibid.*)

Fato é que em algumas sociedades de tradição oral há casos de repertório musical nos quais se pode colocar em evidência estruturas musicais complexas, comparáveis à construções matemáticas. Essas estruturas estão presentes no acompanhamento musical ao canto, feito com harpa de cinco cordas, utilizadas pelos poetas músicos nzakara e zande, ocupantes de um território que se divide entre a República centro-africana, a República Democrática do Congo e o Sudão. (*ibid.*)

As “fórmulas da harpa”, que representam ritmos regulares, baseados em uma divisão de tempos em unidades iguais e que se repetem circular e ciclicamente durante um canto para acompanhar uma improvisação poética, abrem um campo de estudo novo e importante de pesquisas etnomatemáticas. (*ibid.*)

**Um recorte sobre elementos de culturas africanas que podem se contemplados nas aulas de matemática**

Uma dessas possibilidades pode-se dar através dos sona<sup>26</sup>, que são desenhos pertencentes a uma longa tradição, feitos pelos quiocos<sup>27</sup>. Esses desenhos, geralmente executado na areia, ilustram provérbios, fábulas, jogos, animais e enigmas, desempenhando um papel importante na transmissão do saber às novas gerações. (Gerdes, 2007)

Em sua maioria os sona são simétricos e monolíneares, no sentido de serem compostos por uma única linha, que abraça os pontos de um sistema referencial previamente marcado, começando-se o seu desenho com uma grade inicial de pontos, que facilita a memorização dos desenhos pelos *akwa kuta sona*, que são os especialistas nessa arte. Graças a esse método, o que Gerdes identifica como uma espécie de sistema de coordenadas, esses especialistas reduzem a memorização de um lusona inteiro a uma de dois números: o de linhas e o de colunas. (*ibid.*)

Nesses desenhos Gerdes (1999, 2007) identifica a presença de elementos da matemática ocidental em vários aspectos; entre eles: na idéia de filas e colunas, na relação entre o número de filas e colunas com o número de linhas fechadas necessárias para fazer o desenho, observando que essa relação é estabelecida pelo maior divisor comum entre o número de filas e colunas.

Em suas pesquisas, Gerdes, ao examinar elementos da cultura africana, faz referências a possibilidades de inseri-lo no contexto educacional, como ponto de partida para o trabalho pedagógico e apresenta como sugestão, nessa perspectiva, uma metodologia que permita ao pesquisador desvelar essa matemática ali “escondida”. (Knijnik, 1996)

Essa perspectiva de Gerdes tanto recebe da parte de outros pesquisadores críticas, quanto apoio. Por exemplo, Neeleman (1994) identifica que no posicionamento de Gerdes a Matemática acadêmica seria uma forma mais evoluída da matemática. E, dessa forma, a perspectiva de Gerdes inferioriza a matemática presente na cultura local. (*ibid.*)

Por outro lado Bishop (1989) valoriza essa dimensão do trabalho de Gerdes, enfatizando que:

---

<sup>26</sup> Sona está no plural, no singular se diz lusona. (Gerdes, 2007)

<sup>27</sup> São habitantes do nordeste de Angola, que sobrevivem da caça e da agricultura e que são famosos pela sua arte (em cerâmica, madeira esculpida e ferro forjado, além de desenhos ornamentais nas paredes das casas e fabrico de esteiras e cestos decorados) (Gerdes, 1999)

*“Há em muitos países subdesenvolvidos e antigas colônias uma busca no desenvolvimento de uma maior consciência de suas próprias culturas. O renascimento cultural propiciado pela conscientização cultural é um reconhecido objetivo do processo educacional em muitos países. Gerdes em Moçambique, é um educador que muito tem contribuído nesta área. Ele busca não somente demonstrar interessante aspectos da vida moçambicana, mas também desenvolver o processo de descongelamento da matemática congelada.” (Knijnik, 1996. p. 82)*

Exemplos de opiniões sobre essa perspectiva foram aqui colocadas com o objetivo de explicitar a inexistência de consenso no meio acadêmico sobre ela. Contudo não se pretende aqui avaliá-la, mas sim evidenciar o trabalho desse pesquisador e educador, na perspectiva de contribuir com a inserção da cultura africana nas aulas de matemática.

O elo entre cultura africana e matemática, com vimos vai além das artes visuais e dos desenhos. Essa relação também pode ser trabalhada nessas aulas através de jogos chamados Mancala.

Os jogos são atividades que agregam raciocínios, estratégias e reflexão com desafios, de uma forma muito rica, além de existirem em todas as culturas. Pesquisadores em ensino de matemática defendem que a manipulação e visualização de materiais concretos são importantes porque permitem a construção de certos conceitos matemáticos, ao mesmo tempo em que servem à representação de modelos abstratos. (Santos, 2008)

Na concepção desse autor, os jogos são importantes por contribuir para que os processos de ensino e aprendizagem da matemática aconteçam de uma forma interessante e prazerosa, porque estão diretamente ligados ao raciocínio matemático, contendo regras, instruções, operações, definições, deduções, desenvolvimento, utilização de normas e aquisição de novos conhecimentos.

Os jogos de tabuleiros chamados jogos de sementeiras, ou jogos de contagem e captura, mais conhecidos como Mancala, apresentam nomes e formas diversos, de acordo com a região de origem, apresentando profundas raízes filosóficas; tanto por revelar uma íntima relação do ser humano com a “Mãe Terra” como pelo fato de que ganhar nesse jogo, embora seja seu objetivo, não implica na eliminação do adversário. (Zaslavsky *apud* Santos, 2008)

Embora nesses jogos não exista a concepção de sorte envolvida, somente raciocínio lógico e matemático, devido a suas concepções filosóficas, eles eram

associados a rituais sagrados e, dependendo do lugar, eram exclusivos para os homens, ou para os homens mais velhos ou ainda para os sacerdotes. Em vários lugares eles estão associados ao movimento celeste das estrelas e em certas mitologias, o tabuleiro significa o Arco Sagrado. (Oliveira *apud* Santos, 2008)

Há registros da execução desses jogos em várias ocasiões consideradas naquele contexto importantes: objetivando a fartura da colheita, ou para a escolha de um novo líder, ou ainda durante velórios, neste caso sendo o tabuleiro eliminado após a cerimônia (*ibid.*)

Nesses jogos, se utiliza habitualmente pequenas pedras ou sementes, cuja movimentação significa “semeaduras” e “colheita”. Cada jogador deve recolher sementes, que inicialmente não pertencem a nenhum dos dois jogadores, e com elas semear suas casas do tabuleiro e também as do adversário, sabendo que só poderá colher se plantar e que ambos colherão. Assim percebe-se nesse jogo o estímulo ao plantio, mesmo em terras adversárias. (Santos, 2008)

A respeito do surgimento desses jogos, bem como o local de seu surgimento há significativas controvérsias entre os pesquisadores que se dedicam ao seu estudo. Há apenas o consenso de que é milenar. Quanto à difusão deles, sabe-se que se deu em decorrência dos movimentos migratórios ocorridos no interior do continente africano e, posteriormente, com a expansão do Islamismo, para o mundo árabe, a partir do século VII. (Santos, 2008).

Esses jogos vieram da África para as Américas, e conseqüentemente para o Brasil, devido ao processo de escravização dos africanos. Aqui receberam o nome de Ayi, Oulu, Wailu, Adji, entre outros. São jogados atualmente em toda África, ao sul da Ásia, nas Américas e na maior parte da Oceania e cada vez mais na Europa. O ouri é a variação de Mancala mais usado em Portugal, por exemplo. (*ibid.*)

O referido autor considera importante a utilização de jogos da família Mancala nas aulas de matemática porque requer dos participantes cálculos, reflexão, já que é necessário saber com segurança qual a hipótese em cada jogada, além de prever as jogadas do adversário.

Assim, na concepção do autor exige dos participantes movimentos calculados, concentração, antecipação de sua jogada e das jogadas do adversário, além de argumentar que o uso do raciocínio, para se evitar jogadas precipitadas, contribui para o enfrentamento e resolução de outras situações e problemas da vida (*ibid.*)

Esses jogos contribuem ainda para a noção de sentido horário e anti-horário, as noções de quantidade, de sequências, as operações mentais básicas, quando da aplicação da regra de cada jogo, estimulado a busca de padrões de regularidade e formulação de generalização, quando os participantes buscam as melhores estratégias para vencer o jogo, além de permitir o uso de processos organizados de contagem na abordagem de problemas combinatórios simples (chances eventos aleatórios, eventos equiprováveis e não - equiprováveis). (Missawa, 2006)

Percebe-se ainda a presença da matemática básica, desde quando se confecciona o tabuleiro até nas estimativas para afazer os movimentos das peças, noções de quantidade, sucessor e antecessor, simetria sequências na distribuição das peças do tabuleiro e a própria contagem aplicada a cada movimento, além de estimular os participantes a resolver problemas. (*ibid.*)

Este jogo, sendo tátil e lógico pode ser utilizado por alunos/as cegos/as; apresentando-se como um instrumento que inclui simultânea e duplamente no mundo da matemática os/as alunos/as afrodescendentes e os/as alunos/as que não enxergam. (*ibid.*)

As pesquisas dessa mesma autora revelam também que alunos hiperativos mostram grande concentração e habilidade com o jogo Mancala vencendo os alunos “normais” na maioria das vezes, nos experimentos. (*ibid.*)

Outra proposição que se indica para uso das Mancala nas aulas de matemática é sua utilização juntamente com as aulas de informática; pois os computadores gozam de uma estrutura que permite a programação desses jogos, enfatizando que para isso são utilizados conhecimentos de programação, além de conhecimentos matemáticos como matrizes, combinações, probabilidade e funções. (Santos, 2008)

As pesquisas de Eliane Costa Santos (2008), que tem como objetivo atingir os professores do ensino fundamental da rede pública de Salvador, propõe a inserção da cultura africana nas aulas de matemática através dos tecidos de Gana:

*“A proposta desta pesquisa está sedimentada na viabilidade de refletir sobre as ideais matemáticas que estão inseridas na cultura africana dos tecidos de Gana, conhecidos com Kente<sup>28</sup> e que podem ir para a sala de aula, contribuindo com o ensino e a*

---

<sup>28</sup> Na língua Twi (Uma língua Ashanti) a palavra Kente é a combinação de duas outras palavras, que são: kete significa esteira de tecer e Kenten (cesta de tecer). Contudo, há outras opiniões sobre a origem do nome desse tecido.

*aprendizagem. São múltiplas as formas de se enxergar o saber em outros contextos. Um exercício de respeito à diversidade.” (Costa Santos, 2008, p. 39)*

De acordo com a autora, o tecido hoje conhecido como Kente é na verdade um *Adwini nweni ntona*, que significa *pano tecido por um artista*. Esse tecido recebia de cada mestre que o criava nomes respectivos “que a partir dali poderiam ser usado como uma mensagem de quem está usando para o local ou para umas pessoas”. (*ibid.*, p.90)

A autora justifica a escolha desse tecido por vários motivos: a ocasião dos 50 anos de libertação de Gana, a localização histórica, já que foi a porta de saída de milhares de pessoas e da cultura material: o tecido e, pois acreditara que essa cultura tinha muito a contribuir com as salas de aulas brasileiras, especificamente as da Bahia, que foi a porta de chegada desse povo. Além do fato de ter sido Gana um dos primeiros grandes impérios africanos existente entre os séculos X e XV. (*ibid.*)

Em relação ao tecido, ela firma que este para alguns pesquisadores é uma consequência das várias tradições que existiram na África ocidental antes da formação do Reino Ashanti, no século XVI e enfatiza que em várias partes da África escavações encontraram partes de teares, havendo por isso evidências arqueológicas de uma indústria de teares, no vale do rio Nilo, atual Egito e Núbia de uma indústria tear em torno de 3200 a.C. (Ross *apud* Santos, 2008)

#### **Alguns indicadores da pesquisa**

Participaram desta pesquisa 27 dos 32 professores de matemática, que atuam no Ensino Fundamental, diretamente com estudantes de 5ª a 8ª séries. A seguir destacamos alguns dos resultados obtidos.

Tabela 5: Conhecimento dos Participantes sobre a Lei 10.639/03

1	Conhece	14,8%
2	Não conhece	66,7%
3	Possui e já leu	11,1%
4	Possui e não leu	3,7%

5	Outros	0,0%
6	Não respondeu	3,7%

Gráfico 5: Referente à Tabela 5

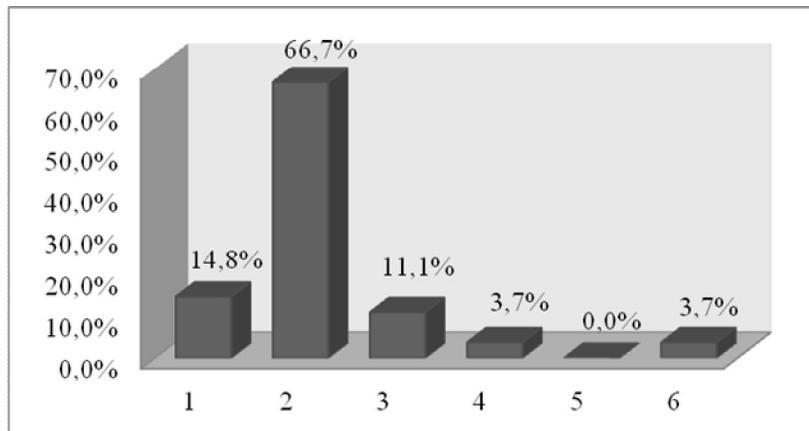
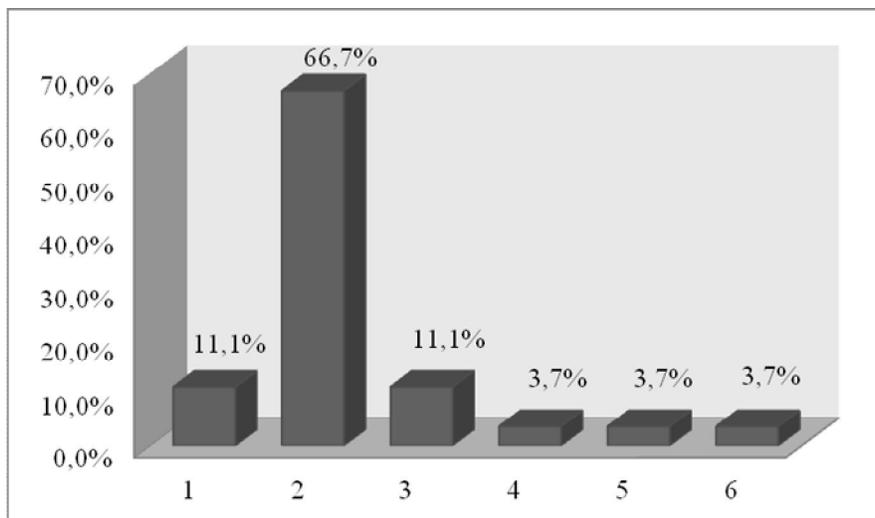


Tabela 6: Conhecimento dos Participantes sobre as Diretrizes

1	Conhece	11,1%
2	Não conhece	66,7%
3	Possui e já leu	11,1%
4	Possui e não leu	3,7%
5	Outros	3,7%
6	Não respondeu	3,7%

Gráfico 6: Referente à Tabela 6



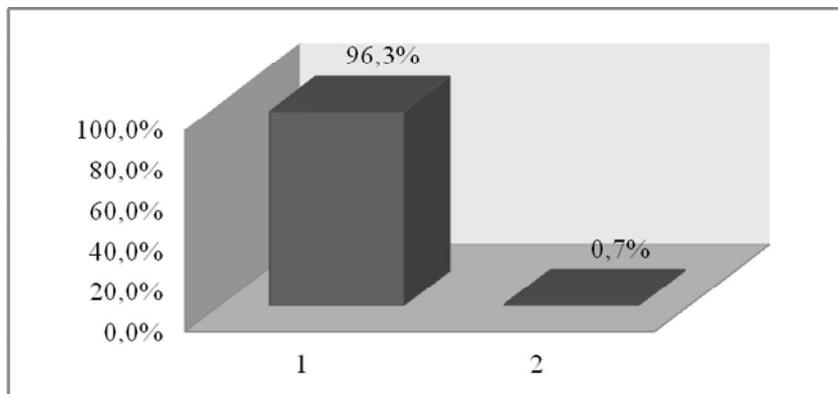
A Lei 10.639/03, conforme já se enfatizou anteriormente, foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 e a resolução Nº 1, que institui as diretrizes referentes a essa lei é datada de 17 de junho de 2004. Contudo, observa-se das amostras coletadas que a maioria desses profissionais desconhecem a lei e suas diretrizes (66.7%), pelo menos até a data em que aplicou-se esse questionário (15/04/2008).

Esse fato contraria o que enfatizam as diretrizes sobre a necessidade de se insistir e investir para que os professores recebam, “além de sólida formação na área específica de atuação, formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Tabela 12: Opinião sobre a Construção e Utilização de Conhecimentos Matemáticos no Continente Africano, independentemente do contato com os colonizadores

1	Sim, no Egito	96,3%
2	Não respondeu	0,7%

Gráfico 12: Referente à Tabela 12



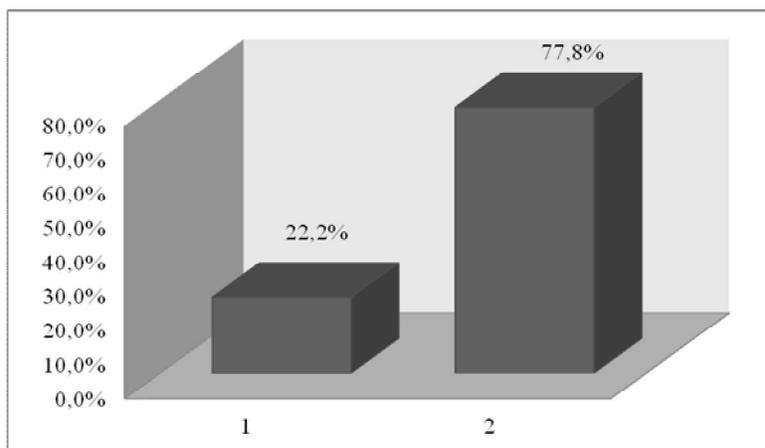
Esse percentual de resposta remete o que enfatiza D'Ambrosio (2001) e Costa Santos (2008) sobre a matemática que é ensinada nas escolas e nos cursos de licenciatura em matemática, na qual se encontra predominância do conhecimento matemático grego e um pequeno enfoque sobre o conhecimento matemáticos do Egito, contudo sem enfatizar sua localização no continente africano.

Na questão 14, que tem como objetivo verificar se esses professores percebem possibilidades de inserção das culturas africanas nas aulas de matemática, percebe-se que a maioria deixou a questão sem resposta e, entre aqueles que responderam, houve quem literalmente declarou precisar se aprofundar para responder (P5) e nunca ter pensado sobre essa relação (P6).

Tabela 14: Referente à Questão 14

1	Responderam	22,2%
2	Não responderam	77,8%

Gráfico 14: Referente à Tabela 14



Apresentam-se a seguir literalmente as respostas escritas pelos professores (P1, P2, P3, P4 P5 e P6):

P1: “Usando os números para fazer comparação de fatos que envolveram os mesmos.”

P2: “Tratando esse assunto nos conteúdos matemáticos.”

P3: “Resgatando situações diárias que retratem o tema.”

P4: “Pelo desenvolvimento de assuntos que apresentam questões abertas.”

P5: “Gostaria de me aprofundar neste tema para responder essa pergunta.”

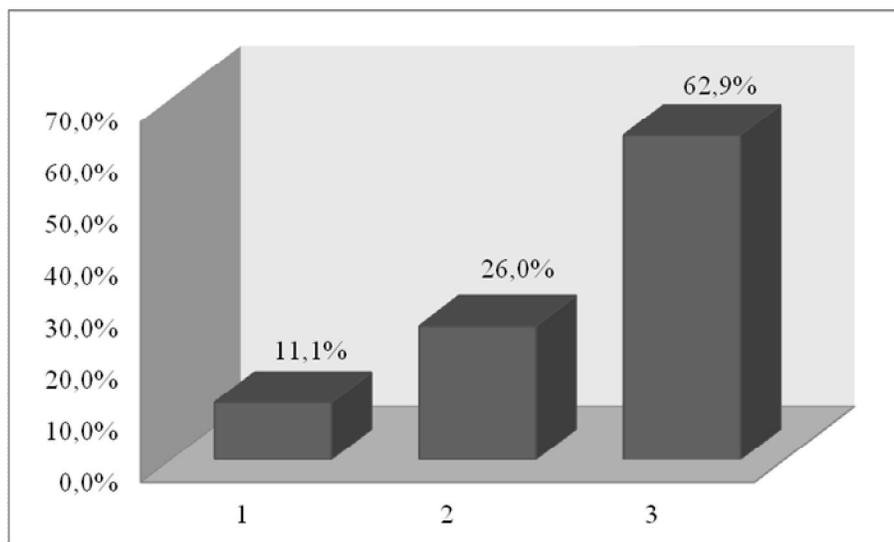
P6: “Nunca pensei nessa relação.”

Na questão 15, se objetiva verificar que conteúdos esses profissionais consideram adequados para um trabalho integrado com a educação das relações étnico-raciais, se apresentaram os seguintes resultados:

Tabela 15: Referente à Questão 15

1	Não sei informar	11,1%
2	Outras respostas	26,0%
3	Não responderam	62,9%

Gráfico 15: Referente à Tabela 15



As outras respostas desses mesmos professores estão literalmente as descritas abaixo, foram:

P1: “Estatística porcentagem e probabilidade”.

P2: “Geometria”

P3: “A história do Egito”

P4: “Proporção, fração, operações fundamentais e porcentagem”

P5: “Tabelas, porcentagens, regra de três, razão, proporção e operações fundamentais”

P6: “Dados estatísticos de misturas de raças.”

As repostas dos professores (P1, P4, P5 e P6) parecem indicar que esse trabalho se daria com a inclusão de dados estatísticos sobre a população negra, enquanto as respostas dos professores (P2 e P3) indicam que o elo entre a matemática e a educação das relações étnico-raciais se daria através da história da geometria, no Egito.

Por outro lado, a soma dos percentuais dos que não responderam com os que literalmente informaram que não sabem informar, indicam que a maioria desses profissionais ainda não percebe essa relação.

Especificamente os resultados apresentados nas questões 14 e 15 indicam que esses/as professores/as precisam ser subsidiados para que possam em sua prática cotidiana estabelecer elos entre o ensino de matemática e cultura africana e educação das relações étnico-raciais. Suas respostas remetem o *princípio do fortalecimento de identidades e de direitos* contidos nas diretrizes, que orientam à realização de formação que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

### **Considerações Finais**

Considerando a existência de uma lei específica sobre a obrigatoriedade da inserção da História e culturas afrobrasileira e africanas em todos os níveis e modalidades de ensino, que foi sancionada desde 2003, bem a composição étnica da maioria da população brasileira e particularmente dos estudantes da rede pública deste país, a inserção das culturas africanas em todos os componentes curriculares deveria já estar acontecendo naturalmente e durante o decorrer de todo ano letivo. Contudo, esta, entre outras pesquisas, é indicativa de que não se conseguiu fazer essa discussão chegar minimamente na formação do corpo docente.

Salienta-se também a compreensão dos limites, mas não da impossibilidade, da implementação das propostas aqui discutidas: pelas dificuldades impostas por um sistema de ensino e currículos eurocêntricos, pela ausência total ou existência de poucos subsídios às escolas, tanto no que se refere à formação dos/as professores/as, quanto em relação aos recursos materiais necessários à sua implementação. Em concordância com Sacristán (2000, p.91) enfatiza-se que: “a prática do ensino não é apenas um produto de decisões dos professores, mas exige atuações em níveis diversos, que não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos.”

Por outro lado, observa ainda o autor a necessidade de se fazer revisitas constantes aos currículos dos diversos componentes curriculares, a fim de se adequá-los às novas demandas, resultantes das mudanças de contextos que permeiam e se inserem no contexto educacional.

Relembre-se também que na concepção de Freire (2001, p.112): “Educadores/as progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira se democratize para que eles comecem também a ter prática (educativa) democrática” inclusive em relação aos conteúdos.

Finalmente, atente-se ainda para possibilidades dessa inserção, de acordo o que cloca Sacristán (2000) sobre currículo oculto<sup>29</sup>. Para o autor o projeto cultural se dá num “ambiente” que é por si só elemento modelador ou mediatizador das aprendizagens e fonte de estímulos originais, independentes do próprio projeto cultural curricular (vigente), formando, em seu conjunto, o projeto educativo e socializador da instituição.

Assim, não se pretende elaborar generalizações ou conclusões definitivas, mas indicativos, que subsidiem as discussões sobre a necessidade do acesso dos/as professores/as de matemática a subsídios teórico-metodológicos relativos às “contribuições de raiz africana, identificadas ou descritas pelas Etnomatemática”, entendendo-os dentro do contexto da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, se apresentam algumas considerações relativas às análises que se desenvolveu ao longo da pesquisa.

Ao se fazer um estudo mais detalhado sobre lei e suas diretrizes, pode-se perceber que ambas dão um espaços bastante significativo a reflexões e discussões sobre Etnomatemática, Afroetnomatemática, bem como para a formação de professores na perspectiva do que está colocado nas diretrizes.

Os estudos referentes às praticas matemáticas realizadas no Continente Africano revelaram uma pequena parte, das múltiplas possibilidades de inserção da cultura africana nas aulas de matemática, que poderia e deveriam estar sendo veiculadas, tanto nos encontros de formação pra professores quantos nas salas de aulas dessa rede de ensino, contribuindo para que a maioria dos/das alunos/as dessa rede de ensino se vejam como capazes sim de aprender matemática, já que esta se apresenta tão brilhantemente nas culturas ancestrais africanas do povo brasileiro

## **Referências**

BRASIL, Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 /01/2003.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/ CP 3/ 2004, de 10 de março de 2004.

---

<sup>29</sup> A escola e o ambiente escolar que se cria sob suas condições formam um currículo *oculto*, fonte de inumeráveis aprendizagens para o aluno. (SACRISTÁN, 2000)

BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD.20065.255p.

CHEMILLIER, M. *Músicas e ritmos na África Central*. Revista Scientific American, ed. especial nº 11.2007, pp. 60-65.

CUNHA, H., Júnior. *Afroetnomática*. Revista Temas em Educação. Vol.3, (1), pp. 83-95.

\_\_\_\_\_. Nós, Afro-descendentes: História africana e afro-descendentes na cultura brasileira. In: Romão, J. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília.2005. 263 f.

CUNHA, L. *Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico universal*. Secretaria de Educação e Cultura. Salvador, Bahia. (s.d.) (s. n.).

D'AMBROSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. São Paulo: Sumus.1986. 115 f.

\_\_\_\_\_. *Etnomatemática arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática.1990. 87 f.

\_\_\_\_\_. *Educação matemática: da teoria à prática*. São Paulo: Papirus.2009.120 f

\_\_\_\_\_. *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêncita. 2001. 110 f.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10639 de 2003. In: Romão, J. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC. Brasília.2005. 263 f.

DOMITE, M. C. S. A compreensão sobre formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. In: Knijnik, G. (Org.). *Etnomatemática, Currículo e formação de professores*. Rio Grande do Sul: Edunisc. 2005. 446 f.

FERREIRA, E. S. *Por uma teoria etnomatemática*. Série reflexões em Educação Matemática, USU. 2007.vol. 3.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996

GERDES, P. (2007). *Sona: gráficos na areia angolana*. Revista Scientific American, ed. especial nº 11.2007, p. 33-38.

HUYLEBROUCK, D. *África, berço da matemática*. Revista Scientific American Brasil, ed. especial nº 11.2007, pp. 42-47.

KI-ZERBO, J. (1972). *História da África Negra I*. Paris: Publicações Europa-América.1972.464 f.

KNIJNIK, G. (1996). *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas.1996. 134f.

KNIJNIK, G. (2004). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2004. 446 f

MISSAWA, D. D. A. (2006). *O jogo Mancala como instrumento de ampliação da compreensão das dificuldades de atenção*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

SANTOS, M. M. F. E *A Etnomatemática baseada nas culturas africanas na formação dos professores de matemática*.2010.100 f. Dissertação (Mestrado em psicologia Educacional) - Instituto Superior de Línguas e Administração, UNISLA, Portugal, 2010

SANTOS, C. J. *Jogos africanos e a educação matemática: semeando com a família Mancala*. Universidade Estadual de Maringá.2008

SANTOS,E. C. (2008). *Os tecidos de Gana como atividade escolar: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula*. 2008. 158 f Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo.2008. 158 f.

# A QUESTÃO RACIAL NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NEGROS EM CONFLITO COM A LEI <sup>1</sup>

\*Wilma Aparecida de Pinho

Universidade Federal do Pará – Campus de Altamira

## Introdução

A problemática desta pesquisa foi elaborada após a constatação da discriminação racial no cotidiano escolar pelo estudo da percepção de professores a respeito de seus alunos negros. Observamos a descrença na capacidade intelectual de alunos negros; a estigmatização de suas atitudes como violência<sup>30</sup> e agressividade; o insulto racial; o isolamento de crianças negras nas atividades de grupo, etc.

Desde essa pesquisa, me pareceu pertinente analisar as trajetórias de vida e escolarização de jovens negros em conflito com a lei, pois esses jovens, assim como qualquer outra categoria de humanos são construções sociais, ou seja, é preciso uma ordem social que objetivamente propicie experiências que se institucionalizam e são reconhecidas como tal. Fundamentada em Berger e Luckmann (1976, p. 87) compreendo que “a realidade produz um tipo específico de pessoa. [...] A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social”. Nesse sentido, jovens negros em conflito com a lei é uma produção humana no sentido político e social das condições históricas dos quais foram destinatários.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os fatores sociais da construção de jovens negros em conflito com a lei. Nesse sentido, por meio das abordagens dialética e fenomenológica enfocamos os aspectos socioeconômicos e existenciais desses jovens, com vistas os fatores que possivelmente os levaram a cometer atos infracionais.

As técnicas utilizadas nesta pesquisa para coleta de informações são compostas por instrumentos que incluem a análise documental, a observação, a entrevista semi-estruturada e a entrevista sobre história de vida. Cole & Knowles (2001) definem pesquisa sobre história de

---

\*A autora agradece a equipe do Programabolsa da Fundação Ford representada no Brasil pela Fundação Carlos Chagas.

<sup>1</sup>Órgão financiador: Fundação Ford

<sup>30</sup> Destaco que a partir da hierarquia criada sobre a diversidade humana, Nina Rodrigues, um racista, defendia que a raça tinha que ser um critério de atenuação da responsabilidade penal, pois a consciência do direito e do dever era inerente aos povos “civilizados” ou “superiores”, condição que negros, “propensos à violência” não conseguiriam alcançar, ainda que fossem socializados na convivência com o branco. Na contemporaneidade, a sociedade naturaliza concepções racistas pela associação da negritude à violência em filmes como “Candelária”, “Cidade de Deus”, “Cidade dos Homens”, “Carandiru”, etc.; na TV há vários programas, mas, especialmente, os jornais apresentam e exploram imagens e discursos distorcidos sobre as realidades perversas em que vivem as famílias negras e pobres. Sobre a associação da negritude à violência ver *Os condenados da cidade* (2005); *Punir os Pobres* (2007) e *As duas faces do gueto* (2008) de Loïc Wacquant.

vida como “exploração das condições de vida humana”. Trata-se, portanto, de um estudo sobre a vida humana.

Participaram da entrevista sobre história de vida quatro jovens, sendo dois da mesma família: Ricardo Silva e Bernardo Silva e dois de famílias diferentes: Messias Duarte e Junior Roque. Participantes do estudo:

Família 1, composta pelo Sr. Pedro Silva e D. Alexandrina Silva, mãe dos jovens Ricardo Silva e Bernardo Silva e de Telles Silva;

Família 2, composta pelo Sr. Antonio Duarte e D. Rosinete Duarte, mãe dos jovens Messias Duarte, Leila Duarte e Rodrigo Duarte e;

Família 3, composta pelo Sr. Francisco Roque e D. Tânia Roque, mãe dos jovens Júnior Roque, Leandro Roque (egresso da instituição socioeducativa), Francisca Roque e Roni Roque, com 10 e 9 anos, respectivamente.

### **A população negra: trabalho e educação**

Florestan Fernandes (1978) analisa em suas obras “O negro na sociedade de classe”, nos volumes I e II, a violência da discriminação racial, enfrentada por negros, entre a transição da sociedade escravista para a democrata-liberal. Pelos argumentos desse autor, na estrutura social em que se deu a transição social, no início do século XX, a grande maioria da população negra estaria fadada a ocupar os trabalhos mais aviltantes, sem prestígio e sem perspectivas de ascensão social.

No que concerne à estrutura ocupacional da cidade, parece claro que a competição econômica com o estrangeiro engendrou, prematuramente, um processo bem definido de pura sucessão ecológica. O negro e o mulato foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano pré-capitalista ou no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo-se de modo severo a tendência a confiná-los a tarefas ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes. O impacto da competição com o ‘estrangeiro’ foi aniquilador para o negro e o mulato (FERNANDES, 1978, P. 26).

A partir da concepção de trabalho como uma <sup>31</sup>referência fundamental para a inserção social, afirmo que a população negra enfrentou a ausência de significados existenciais, culturais e sociais que essa atividade humana pode proporcionar logo na emergência do trabalho livre no Brasil. Conforme indicam autores que estudam o Brasil e as relações étnico-raciais, o processo de branqueamento e a emergência do trabalho livre ocorreram concomitantemente. Isso significa que o alijamento da população negra dos postos de trabalho que o processo de industrialização demandava ocorreu em favor de imigrantes brancos que, por sua vez, foram,

---

<sup>31</sup> Compreendo o trabalho como referência sociocultural fundamentada no autor Robert Castel (1998). Esse autor associa a discussão sobre trabalho e relações salariais a “questões sociais”, colocando estas no centro da análise sobre a precariedade, a pobreza e a exclusão. Nessa perspectiva, o trabalho é pensado não enquanto relação técnica de produção, mas como um suporte privilegiado de inserção na estrutura social e de processos de identificação cultural.

paulatinamente, tornando-se os trabalhadores brasileiros, em detrimento da população produtiva do país.

Vidigal Moraes (2000) em concordância com Fernandes (1978) focaliza a organização do trabalho, os “ajustes à cidadania”, junto a distintivos de controle social que visavam, acima de qualquer coisa, implantar medidas de primeira e vital importância para o discurso da época: “saneamento da cidade”. Nesse sentido, as políticas públicas são averbadas sob aprovação de quantidades vultosas de recursos governamentais para higiene pública, pois, como bem evoca um político da época: “compreende-se que a propagação das epidemias importaria na interrupção das correntes imigratórias que vivificam o ubérrimo solo paulista” (MORAES, 2000, p. 10). Esses mecanismos implicavam a organização de estratégias fortemente autoritárias de controle dos dominantes sobre a população pobre e trabalhadora.

O segmento nacional, vítima de fortes preconceitos raciais, principalmente o trabalhador negro e o mestiço que traziam estampada na pele a pecha que a escravidão tão fortemente sedimentara, foi considerado inapto e indisciplinado para o trabalho. A ele couberam os serviços mais aviltados, como o emprego doméstico e outras atividades classificadas como mal definidas e não declaradas, nas quais estavam incluídos o trabalho pesado e o ocasional, que tarefeiros praticavam na cidade nos primórdios da industrialização (VIDIGAL MORAES, 2000, p. 15).

A perversidade do racismo é explicitada pelos estudos mais recentes sobre trabalho, rendimentos, escolaridade e raça ou cor. Medeiros (2004, p. 78-79), citando Oliveira, afirma que, em todas as categorias de trabalho estudadas, os negros possuem rendimento médio significativamente inferior ao dos brancos, ainda que desempenhem semelhante função com igual grau de escolaridade. O autor descreve a situação injusta enfrentada pela população negra:

É a categoria ‘ocupações de nível superior, empresários e administradores’ que apresenta o maior diferencial quanto ao rendimento médio, com os pretos e pardos auferindo somente 36,9% e 49,6%, respectivamente, do rendimento médio dos brancos.

Para o total das categorias sócio-ocupacionais podemos verificar que a relação encontrada entre os diferenciais para os anos médios de estudo entre brancos e negros é sempre menor que a relação encontrada para os rendimentos médios. Isto vai indicar que, algumas vezes para o mesmo (ou maior) nível de instrução, a força de trabalho negra está sendo pior remunerada que a branca, ou seja, a remuneração não guarda, às vezes, a mesma relação proporcional com o nível de instrução para brancos e negros [sic].

É importante salientarmos que a qualificação educacional tem um retorno desigual para brancos e negros inseridos na força de trabalho. Este diferencial é crescente e se acentua na medida em que aumenta o nível de escolaridade da força de trabalho.

Os brancos detêm proporcionalmente maior parcela do rendimento independentemente das categorias ocupacionais em que estejam.

As análises mais recentes sobre trabalho, renda e raça ou cor foram realizadas pelo IPEA. Conforme apontam os dados, houve um aumento da taxa de desemprego para todos os níveis de escolaridade e de idade. Mas essa taxa não foi equitativa de acordo com as raças, uma vez que cresceu mais entre negros do que entre brancos, sendo que o segmento negro da sociedade já enfrentava uma condição de desemprego desde as primeiras décadas consideradas mais produtivas no país. Segundo análises de Pereira (2006, p. 21), os negros, em 1999, representavam 45% da população brasileira, “mas correspondiam a 64% da população pobre e 69% da população indigente. [...] os brancos, por sua vez, eram 54% da população total, mas somente 34% são pobres e 31% indigentes”. Ainda para essa autora, além da enorme sobrerrepresentação da pobreza entre os negros brasileiros, registra-se que esta se mantém estável ao longo do tempo, em particular na última década.

<b>Categorias</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
<b>Raça/Cor</b>										
<b>Branca</b>	992,3	1.024,8	1.031,1	1.019,1	935,7	936,5	935,0	875,6	864,5	905,0
<b>Negra</b>	479,6	493,3	486,2	483,7	452,9	464,4	465,4	427,2	445,8	468,3

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE). Notas: Considerou-se a população com 16 anos ou mais de idade. A raça negra é composta de pretos e pardos. Valores deflacionados pelo INPC de set. 2005.

Na tabela acima, é possível observar as desigualdades dos níveis de rendimentos médios ao longo de 10 anos, e a comprovação de que os grupos raciais negros recebem rendimentos inferiores aos brancos. Na região centro-oeste, a situação social da população negra segue uma linearidade da desigualdade racial de outras regiões do país. Podemos observar a grande disparidade que existe entre os grupos de acordo com cor ou raça, e ainda, uma hierarquia no interior da pobreza (Pereira, 2006).

A cor da pele e os traços fenotípicos estão associados à probabilidade de se encontrarem indivíduos que representam a mais drástica situação de pobreza: a privação de condição básica para a sobrevivência. Pode-se verificar, que a grande maioria dos pobres é de negros e jovens e que a quantidade de negros que vive em domicílios e recebe ¼ do salário mínimo *per capita* é duas vezes maior que a de brancos na mesma situação.

**Tabela 2: Taxa de frequência líquida de escolarização por raça ou cor – 1995 a 2005**

<b>ANO</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>		<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>		<b>ENSINO MÉDIO</b>		<b>ENSINO SUPERIOR</b>	
	<b>BRANCA</b>	<b>NEGRA</b>	<b>BRANCA</b>	<b>NEGRA</b>	<b>BRANCA</b>	<b>NEGRA</b>	<b>BRANCA</b>	<b>NEGRA</b>
<b>1995</b>	26,4	23,7	90,2	80,7	32,3	11,9	9,3	2,0
<b>1996</b>	26,6	23,3	90,6	82,3	34,0	13,4	9,4	1,8

<b>1997</b>	27,8	25,4	92,2	84,9	38,1	14,7	10,1	2,0
<b>1998</b>	27,8	26,1	93,4	88,6	41,0	18,6	11,1	2,1
<b>1999</b>	29,3	27,0	94,2	90,5	44,2	21,2	11,9	2,5
<b>2001</b>	32,1	30,2	94,7	91,6	49,8	24,4	14,3	3,2
<b>2002</b>	34,5	30,7	94,7	92,7	52,4	28,2	15,5	3,8
<b>2003</b>	34,8	32,6	95,0	92,7	54,9	31,9	16,6	4,4
<b>2004</b>	37,3	33,9	95,1	92,7	56,2	33,6	16,1	4,9
<b>2005</b>	37,2	35,0	95,4	93,6	56,6	35,6	17,3	5,5

Fonte: IBGE/Microdados Pnad. Elaboração Disoc/Ipea. A raça Negra é composta de pretos e pardos. Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá até 2005.

Pela tabela acima, é visível o processo de universalização do acesso à escolarização no período de 1995 até 2005, quando os índices entre brancos e negros se aproximam nos níveis iniciais de ensino, porém, apesar de um suposto processo de universalização do ensino fundamental, permanece um diferencial entre negros e brancos.

Existe uma barreira difícil de transpor na passagem do ensino fundamental para o médio, visto que ocorre uma baixa nas duas categorias de análise, sendo mais profunda para a negra. Observo que é nessa etapa da educação que a desigualdade racial começa a disparar. Em 2005, a raça negra (pretos e pardos) tinha uma taxa de frequência de 93,6 no ensino fundamental e de 35,6 no ensino médio. Esses dados indicam que mais de 50% dos alunos do ensino fundamental já desistiram de estudar ou se encontram ainda na segunda etapa do ensino fundamental.

Pelo acesso ao ensino fundamental e pela lacuna no ensino médio, pode-se afirmar que mecanismos intraescolares e/ou extraescolares concorrem, na etapa que indica a passagem entre esses dois níveis de ensino, para a exclusão de alunos negros do processo de escolarização. Daí a desigualdade racial na educação, em que as taxas sofreram alterações crescentes nos níveis de ensino, com um ritmo mais contínuo e mais frequente para brancos do que para negros, que já começam em desvantagem no período inicial de cada nível.

A frequência mínima de 2,0 no ensino superior em relação à raça negra permaneceu estabilizada até 1998, alterando-se a partir de 2001 até 2005, com uma frequência muito inferior em relação à branca. Observa-se que, no decorrer de dez anos, a negra não alcança a vantagem inicial da branca, pois esta começou, em 1992, com 9,3, e a negra, que tinha alcançado 2,0 nesse ano, chegou, em 2005, com 5,5. Pelos dados, a negra ampliou a taxa de frequência líquida no ensino superior em 3,5 pontos entre 1992 e 2005, enquanto a branca ampliou a sua taxa de frequência em mais de 8,0 pontos no mesmo período de tempo. As desigualdades no trabalho e na educação são indicadores do racismo estrutural da sociedade brasileira que se fazem presentes na construção social do jovem negro em conflito com a lei. Nesse sentido, destacarei os efeitos materiais e não-materiais do racismo na vida e escolarização dos jovens, sujeitos desta pesquisa.

### **Situando os jovens na sociedade: Família, moradia e segurança**

Todos os pais dos jovens tiveram acesso à escola quando crianças, mas nela não permaneceram. Pelas evidências dos dados analisados, os desencontros entre a criança negra e a escola, fenômeno possivelmente ligado aos preconceitos e discriminações raciais, aliados à pobreza material, criaram a exclusão dos pais dos jovens do processo de ensino formal. Pela narrativa seguinte, observa-se o conflito da criança negra pobre que precisa decidir, ainda na tenra idade, se trabalha ou se estuda.

Eu gostava... Eu gostava assim porque, sei lá, eu achava bom assim, só que depois de uns tempos já não achei... Eu comecei achar que não era mais futuro. Sei lá, eu achei que não era mais pra mim, sei lá... Eu acho que perdeu sei lá... Eu tinha muita vontade de estudar, só que parece que era um troço assim que na mesma hora que eu queria estudar, já não queria estudar, eu queria trabalhar porque queria ter meu dinheiro, é assim, entendeu? [...] (D. Tânia, Out. de 2008).

**Tabela 3: Informações sobre ocupação e escolaridade dos pais dos jovens**

NOME	PARENTESCO	TRABALHO	ESCOLARIDADE
Antônio Duarte	Pai	Pedreiro	5.ª série
Rosinete Duarte	Mãe	Emp. Doméstica	1.ª série
Pedro Silva	Pai	Motorista	Ens. Médio Incom.
Alexandrina Silva	Mãe	Cozinheira	Ens. Médio Comp.
Francisco Roque	Pai	Serv. Gerais	1.ª série
Tânia Roque	Mãe	Faxineira/Camareira	4.ª série

FONTE: Entrevistas e dados documentais

O fator escolarização, conforme pode ser visualizado nas tabelas, contribui para o exercício de ocupações com pouco prestígio social e com renda muito baixa. Os jovens nasceram e cresceram em bairros periféricos de suas respectivas cidades, e as suas residências apresentam particularidades diferentes, em vista dos investimentos pessoais na melhoria dos cômodos. As famílias de Ricardo, Bernardo e Júnior vivem em casa própria; a de Messias, em residência alugada.

O processo de construção das casas para essas famílias é lento, podendo levar anos para serem concluídos dois quartos, uma sala, uma pequena cozinha e um banheiro. Os dados indicam que as famílias dos jovens enfrentam, ao longo dos anos, o desconforto dos cômodos pequenos, construídos, principalmente, de madeira e cobertos com telhas de amianto, geralmente vendidas por um preço mais baixo.

Entrevistadora – Há quanto tempo vocês moram naquele bairro e naquela casa?

Tem uns quinze, dezesseis anos ou mais... Nossa casa tem dois quartos, um nosso e outro de minha mãe e meu pai. Dormimos nós

três no mesmo quarto, cada um na sua cama. Mas, antes, nossa casa tinha duas peças... Nosso guarda roupa papai dividiu ele no meio, daí ficou dois guarda-roupa. No nosso quarto tem televisão. A televisão mamãe pegou e trouxe pra cá, mas meu irmão quebrou (...). (Ricardo, Dez. de 2008).

A casa da infância para esses jovens era uma e a atual é outra. Isso é importante destacar por se verificar que os locais de moradia interferiram de maneiras e em momentos diferentes na construção desses jovens. Júnior passou toda a sua infância vivendo em um barraco com seus pais e seus irmãos. Ricardo e Bernardo também viveram até aos 10/11 anos em uma residência de duas peças, visto que foi ao longo dos anos que seus pais conseguiram construir os quatro cômodos em que moram atualmente. Com Messias não foi diferente, pois viveu em um barraco de madeira durante a sua infância, tal qual os outros sujeitos da pesquisa.

Júnior Roque (20 anos) viveu em um barraco, construído em um terreno muito íngreme às margens de um córrego, com uma inclinação muito acentuada para baixo, caracterizando-se pela dificuldade do acesso. Os serviços públicos básicos, como asfalto e rede de esgoto, não chegaram ali, de maneira que a família conta com uma bica de água que vem da rua, a partir daí, uma caixa d'água improvisada de tambor de latão a distribui para a limpeza, o banho e o preparo dos alimentos.

A ação do Estado a respeito da segurança social para essas famílias constitui um paradoxo: elas, que mais precisam de proteção, são as que mais enfrentam a violência policial. No bairro onde moram os jovens, essa violência é manifestada não apenas por maneiras mais simbólicas (revista), mas, principalmente, pela forma agressiva e desumana (tortura): os jovens – negros, pobres, do sexo masculino – moradores da periferia enfrentam a ação sem critérios técnicos da Polícia Militar (PM), que age a partir “*das definições de elemento suspeito*”<sup>ii</sup>, que tendem a coincidir com estereótipos negativos relacionados à idade, ao gênero, à classe social, à raça ou à cor e ao local de moradia (RAMOS; MUSUMECI, 2005, p. 39).

O estilo tradicional, militarizado, utilizado pelo Estado para garantir a segurança é caracterizado por homens fortes, armados, seguros e poderosos, que se voltam contra essas famílias – alvo a ser vigiado, combatido, extorquido, controlado, etc. A polícia é considerada o medo, a dor, o sofrimento para as mães – que percebem a intensa entrada de carros/patrolhas com as sirenes ligadas no bairro – e para seus filhos, os jovens sujeitos deste estudo, que em linhas gerais foram vítimas de tortura e violência.

Ricardo contou que os PMs tinham um aparelho fixo em uma mesa, com duas pontas firmes, postas de cima para baixo. Entre essas pontas e a base do aparelho, colocaram a mão dele com a palma para cima. À medida que faziam as arguições e ele respondia negativamente, apertavam a rosca que fazia contrair o aparelho com as pontas pressionadas sobre a sua mão. Por pouco, segundo ele, os PMs não lhe perfuraram a mão. O processo de tortura ocorreu em um posto da Polícia Militar de um bairro vizinho.

O cara me chutou aqui nas pernas, no estômago... Só pra eu entregar o guri, sendo que nem eu estava no assalto. Se eu entregar, eu apanho da polícia e do guri na rua, eu fico prometido. Se eu sei, eu não vou falar, mas e aí... Eu já estava apanhando... Eu falei: não fui eu, ‘pá’, não fui eu, ‘pá’, eu não estava lá, eu não sei quem foi... Eles me deram tapa na cara, soco no estômago, me bateram por aqui [mostra o corpo], me

deram chute... Eu achei que ia morrer de tanto apanhar... (Ricardo, Dez. de 2008).

Me pegaram lá no bairro e me levaram, lá me espancaram... Me deram bicuda de coturno, cortaram minha cabeça bem aqui... (Messias, Nov. de 2008).

### **O jovem negro em conflito com a lei: suas subjetividades, suas vidas**

No que se refere à identificação racial, dois jovens, cujas características fenotípicas indicam a negritude, confirmam essa identificação. São eles Ricardo e Bernardo, mas Messias, apesar de apresentarem os traços fenotípicos de negros, se identificaram como da raça ou da cor morena e morena clara, “optando” pelo ideal de Ego branco.

**Tabela 4: Autoclassificação e classificação da entrevistadora**

<b>JOVEM</b>	<b>AUTOCLASSIFICAÇÃO</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO DA ENTREVISTADORA</b>
Messias (18 anos)	Morena	Negro
Ricardo (18 anos)	Negro	Negro
Bernardo (19 anos)	Negro	Negro
Júnior (20 anos)	Branco	Branco

FONTE: Entrevistas e dados documentais

Ricardo assumiu a sua negritude desde que realizei a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada. O jovem se autodeclarou negro pela sua origem, se identificou como negro e, de acordo com as categorias do IBGE, se assume como preto. Disse que aprendeu desde criança que é negro.

O jovem começou a perceber a diferença por meio das “brincadeiras” em casa, quando seu irmão negro, de pele um pouco mais clara e de cabelo menos crespo que o dele, humilhava-o com insultos raciais. Essas “brincadeiras” evocavam as figuras representativas do mito negro, em que o irmão mais claro buscava afirmar que o negro era sujo, menos inteligente, feio, ruim, etc.

Na convivência com a avó materna, Ricardo aprendeu a amar os traços negros que marcam a identidade dessa raça, como o tipo de penteado que a avó fazia: “minha avó era bem negra, de cabelo parecido “bombril”, ela sempre usava um lenço”. Ele fez os gestos, expressando de maneira muito carinhosa que a sua avó fazia um penteado que formava uma figura que se conformava a um círculo pelo uso constante do lenço na cabeça. Durante o depoimento, o jovem expressou satisfação na convivência com a avó, que implicava com a negritude da sua família, “o cabelo dela era lindo, parecia com um “bombril”, quando estava solto, macio, bonito”. Mas, apesar da questão racial estar tão presente nas suas realidades

corporais e nas suas subjetividades, nunca trataram desse assunto, “não conversava sobre isso [...] nunca minha avó falou disso”. Ricardo passou experiências de sua vida relativas à negritude sem conversar, como se fosse um tabu. A avó é querida, é bonita, mas houve o ocultamento, embora tão pulsante, da raça nessa relação. É como se o positivo numa pessoa não estivesse relacionado com a questão negra, a negritude precisa ser negada, porque o que se sente pela pessoa amada não condiz com as ideologias criadas sobre seus traços físicos.

Sempre fui assim negro, eu não sei como é ser branco, eu não nasci branco... Eu não tenho como arrancar isso de mim [olha para o corpo] eu não queria ser... Mas eu sou... Estou bem assim, olho para minhas mãos e tá de boa, eu posso jogar sinuca, pegar as coisas... (Ricardo, Dez. de 2008).

A identidade racial desse jovem foi construída em territórios de conflitos, por isso a aceitação da raça, não pelo orgulho de ser negro, mas pela sua facticidade biológica impossível de mudar. Essa consciência é alienada, pois não se amplia para níveis políticos e ideológicos de transformação, mas para um ideal de Ego que é expresso no seu desejo por garotas brancas e pelo seu descontentamento com a cor do corpo, com o cabelo, etc.

A violência racista faz o sujeito criar uma consciência do corpo como objeto de inferioridade. Como afirma Costa (1983, p. 6), ao ter consciência do racismo, “o psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio”. Ocorreu com Ricardo e Messias o que acontece com a maioria dos negros brasileiros, o conflito psíquico, causado em decorrência da incompatibilidade entre a realidade corporal e os enunciados sobre a identidade mediada pelos signos culturais. Nesse contexto, para o negro, as vivências não têm o significado de prazer e vida, mas de dor e morte. Com Messias e Ricardo ocorreu o que afirma Freire Costa sobre a violência racista: “a relação persecutória com o corpo expõe o sujeito a uma tensão mental cujo desfecho [...] é a tentativa de eliminar o epicentro do conflito” (p. 6).

Ricardo consegue falar como percebeu as diferenças do corpo e o que significavam tais experiências no cotidiano. Já Messias ainda é prisioneiro de um desejo que controla o pensamento, sem o qual o jovem se abstém do poder de lutar, concentrando-se no âmbito da autodestruição.

Entrevistadora – Messias, sobre a sua cor, qual é a sua cor?

Ah! eu não entendo desse negócio, não... [silêncio].

Entrevistadora – Quando você está no seu grupo de amigos, como você se identifica?

Eu sou moreno [silêncio].

Entrevistadora – E sua família? Com relação à sua origem familiar?

A mãe de meu pai era branca. (Messias, Nov. de 2008).

A negação da raça ou da cor está no campo do subjetivo, do simbólico, fora da lógica racional, da consciência. O sujeito negro que nega a sua raça ou a sua cor vive um conflito psíquico que emerge, principalmente quando precisa posicionar-se a respeito da marca que lhe

causa dor (o corpo). O silêncio e a negação, de Messias, são processos de “defesa cujo único objetivo é controlar, dominar, fazer desaparecer a excitação dolorosa” (p. 9).

Quando conversei com Messias sobre a sua raça ou a sua cor, a reação dele foi desvencilhar-se da temática, avisando que havia um personagem de TV que sofria muito com racismo, mas ele pessoalmente nunca tinha sofrido discriminação racial. Porém na TV havia um programa que mostrava “como” é ser um aluno negro na escola e daí começou a falar: *turma corre atrás dele, bate nele, os outros caçoam dele. Cris não tem amigo, só tem um, é aquele [...]. Não eu, comigo isso nunca aconteceu, ah! Se alguém fizesse isso comigo...*

Quando Messias sinaliza que irá conversar sobre raça por meio de uma representação, descreve eventos discriminatórios semelhantes aos enfrentados por ele na escola, conforme apresentaremos mais adiante, ou seja, o sofrimento é muito grande para falar sobre ele diretamente a partir de si, é preciso o “Chris” personagem para fazer a mediação.

Perguntamos aos jovens se gostariam de conhecer a África. Ricardo disse que sim, “talvez um dia”. Messias disse: “não, não tenho nada a fazer lá”. Ele não se percebe como negro e, conseqüentemente, nega qualquer vínculo com os ancestrais negros. Fundamentada em Costa (1983), posso afirmar que esse jovem fez demonstrações de traumas no que se refere à sua negritude. Durante a entrevista sobre história de vida, ficou evidente que o jovem não gosta de visualizar a sua imagem, seja por fotos ou espelhos. A recusa em olhar a sua imagem indica um estado que o autor afirma ser uma alienação profunda, causada pela violência racista, visto que a identidade negra, criada pela cultura racista, é insuportável para o negro que busca na fuga mecanismos de sobrevivência.

O fato de o espelho refletir para Messias uma imagem insuportável pode significar que os seus pensamentos não resistem mais à demanda de construir representações. Como nos ensina (Costa,1983, p. 14):

[...] o sujeito, na tentativa de desfazer-se da identidade negra dissocia a percepção de sua representação psíquica. Cria no sistema de pensamento um ponto cego, ativamente encarregado de dissipar os traços das imagens e ideias construídas desta identidade.

Trata-se de um mecanismo de defesa, fenômeno conhecido como “alucinação negativa” (p. 15).

Esse fenômeno é resultante do repúdio ao corpo, que demanda uma ativação constante do pensamento, visto que a identidade negra, “negativamente alucinada, pressiona as barreiras erguidas contra sua irrupção no espaço psíquico reservado às representações” (p. 9). Mas o pensamento não resiste à tensão de criar representações a partir do nada. Daí a estrutura de pensamento se desmantela, vindo à tona a realidade que é insuportável para o sujeito que busca essa forma de defesa. Fanon (1983) afirma, considerando os conflitos desses jovens, que se trata de um desejo do inconsciente do negro que sofre por não ser branco, porque foi colonizado, foi extorquido dele todo o valor, toda a sua originalidade, o branco impõe ao negro uma discriminação que, paradoxalmente, o levará a buscar no seu opressor a possibilidade de sua existência. O negro vai tentar ser branco, vai buscar, pelo seu desaparecimento, uma maneira de existir.

‘Esses jovens’ sofrem de um complexo de inferioridade. Sua estrutura psíquica corre o perigo de se dissolver. [...] Se ele se encontra

submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldade que ele é colocado em uma situação neurótica (p. 83). (Originalmente, Fanon escreveu *meu paciente*, no início da frase).

Ricardo busca na namorada branca uma forma de resolver os seus conflitos internos, que são reeditados por um comportamento do negro que reage ao outro negro de maneira a reproduzir o racismo do qual fora vítima. É o ideal de branqueamento que objetiva diluir a raça negra na branca, ainda que seja por meio das gerações futuras, do contato, da proximidade, etc. É o fetiche da brancura, que ultrapassa a razão crítica submetendo-se somente aos mitos criados que não têm consonância com a realidade. Provavelmente, esses jovens não procurarão nas garotas negras a vida e o amor, mas nas brancas. Nesse intento, o negro se vale, ainda que seja por meio do mito negro “superpotente e exótico”, da ideologia que o aprisiona à dimensão biológica, para ter uma garota branca. Não importa se a garota está com ele por um mito, o que importa é o fator simbólico da representação criada naquela relação.

Messias prefere ficar só, desde que era criança, pouco se enturma com os grupos, e evita namorar, pois, segundo ele, só iria conseguir namoradas negras e dessas não gostaria. Mas, por outro lado, com medo de ser rejeitado pelas garotas brancas, não se arrisca à desventura.

Sabemos, pela trajetória de escolarização, que os jovens negros viveram cotidianamente o impasse da rejeição/aceitação, situação não vivida pelo jovem branco. A raça ou a cor marcam o diferencial entre as juventudes, reservando aos negros realidades difíceis e dolorosas para lidar, pois o branco, como afirma Souza (1983), “já é proprietário da identidade”, a partir da qual o negro será definido e se autodefinirá. Os confrontos vivenciados no período escolar, constatados pelos jovens Messias e Ricardo, criaram os significados da identidade negra que precisa ser negada cotidianamente.

Ainda que a declaração de Ricardo esteja de acordo com a sua realidade corporal, existe um conflito psíquico de proporção semelhante ao de Messias, que se autodeclara moreno. Ricardo se diz negro, colocando referências negativas também construídas socialmente: *ser negro é melhor que ser aleijado, é melhor que ter síndrome de down*, como parâmetros para dizer que ser negro é melhor que... Seu corpo físico é bonito porque uma garota branca o elogiou, mas seu cabelo é “horrível”, por isso, corta-o curto. A sua raça ou cor é “legal” porque as garotas gostam de *caras assim* [o jovem se olha]. Embora seja vítima do mito negro (superpotente e exótico), ele se vale desse malogro para namorar as garotas brancas, principalmente porque são as suas preferidas. Há nesse jovem, igualmente como em Messias, uma “relação de amargura, desespero ou revolta resultante da diferença em relação ao branco que se traduz em ódio ao corpo negro” (FREIRE, 1983).

As referências negativas citadas por Ricardo para se autoafirmar como negro e a negação radical da negritude de Messias decorrem da forma pela qual o negro constrói o esquema corporal no mundo do branco. Esse processo de negação e desaparecimento, para Fanon (1983 p. 92), não decorre de costume, mas do conhecimento implícito que se tem do corpo: “O conhecimento do corpo negro é uma atividade unicamente negadora. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de incerteza”.

A pessoa que possibilita ao negro a construção da imagem corporal é o outro racista, daí se constitui uma forma de existência imersa no sofrimento, que leva o jovem Ricardo a se “conformar” com a sua negritude, utilizando de doenças genéticas e especificidades de deficiências físicas para se sentir mais confortável com a sua “especificidade”, que é impossível ser substituída.

Eu nasci assim, melhor do que nascer com síndrome de *down*. Eu sou normal, eu falo normal, eu enxergo normal, eu penso, entendo... Eu sou normal, tudo é normal, minhas pernas, posso correr, tenho um corpo, tenho força, sou bom de briga... Todo mundo é igual, tem boca, olho, joga bola, todo mundo é normal... Agora, eu gosto de uma menina branquinha, Ave Maria!! É massa pra caramba, eu estava namorando com uma lá pertinho de casa, é massa!! Eu acho bonitinha. (Ricardo, Dez. de 2008).

Para a criação da negritude na atual conjuntura histórica, a educação emancipatória com esse propósito, aliada ao movimento social negro, criaria os mecanismos para a construção da identidade racial (que é contestatória), tão importante para a população negra. Mas, na escola, Ricardo não teve essa oportunidade, visto que se tornou vulnerável as drogas, se envolveu com outros delitos e logo foi encaminhado pelo juizado para cumprir medidas socioeducativas. Não houve possibilidade para o jovem desenvolver a identidade racial negra a partir de uma consciência de luta, mas a partir das adversidades do racismo. Não se trata de uma aceitação feliz, orgulhosa, histórica, mas ressentida, por ser o corpo negro um determinismo impossível de se transformar. Daí a relação persecutória com o corpo pela negação, pelo sofrimento e pela dor. É melhor para ele ser negro *conformado* do que ser branco racista, porque *de cor todos nós somos*. O peso do racismo no pensamento desse jovem que presenciou e conviveu com o preconceito racial, e dele foi vítima, por meio de xingamentos e da discriminação direta, é expresso na forma de conflito entre a autoaceitação e a autorrejeição.

O jovem atribui o racismo mais a “pessoas de idade” [adultos], pois jovens de sua idade são “de boa”, “agora o adulto fala para ofender mesmo”, “seu negrinho safado”. Disse o jovem que os adultos falam de maneira agressiva e qualquer coisa já “toca na cor”.

Agora, já a pessoa mais velha, já ofende mesmo, tipo assim você chega lá, ele não xinga: seu chato, seu... Já te ataca por esse lado, ‘seu negrinho, preto, gambá’... Já fala assim já... Já fala pra te ofender, te ataca e nem liga, não tá nem aí, não... Não sabe que isso é ruim... (Ricardo, Dez. de 2008).

Nesses depoimentos, Ricardo reforça que os adultos desferem contra os jovens denominações que se configuram como uma forma de violência, visto que se associam elementos corporais a termos desqualificadores. O jovem disse que não sabe [compreende] a cabeça de pessoas racistas: “eu sei o que eu sofri na pele mesmo...” [silêncio].

### **Jovens em conflito com a lei: racismo como marcador da diferença no contexto escolar**

Ricardo (18 anos), Bernardo (19 anos) e Júnior (19 anos) sempre estudaram em escola pública. Dos que participaram da pesquisa sobre história de vida, Messias (18 anos, negro) foi o

único que estudou em um colégio particular na maior parte de sua trajetória de escolarização. Também foi o único que frequentou a educação infantil.

As reprovações escolares são dados marcantes nas trajetórias de escolarização de todos os jovens entrevistados. Messias frequentou por seis ou sete anos a primeira série do ensino fundamental sem conseguir aprovação. Os jovens Ricardo e Bernardo estudaram até a 6ª série do ensino fundamental, repetindo a 5ª série por três vezes, e, ao passarem para a 6ª série, nela permaneceram por dois anos. Júnior, até a 8ª, porém sem concluí-la. Com relação à idade, todos estão em distorção idade/série de pelo menos quatro anos. Com a idade entre 18 e 19 anos, se tivessem um percurso normal de escolarização, poderiam pleitear cursos acadêmicos de nível superior.

O grau de escolaridade tão elementar alcançado por Messias, foi narrado na sua história de vida da seguinte forma.

Toda a matéria eles não explicavam e fazer sozinho, eu não vou fazer. Se eu nunca vi um negócio, como que eu vou fazer sozinho. Isso com todas as matérias... [pausa] Mais é Português, eu não consigo ler muitas letras que ficam juntas... Tem letra que é ‘mudo, eu não sei’.

Eu não me dava bem ali junto com eles...

Entrevistadora - ali junto...

É (...).

Entrevistadora - Na hora que ela ia te ensinar?

É (...). Daí ensinava um e não ensinava eu, daí aquilo ia me dando mais raiva ainda. Porque eu era o maior da aula, daí eles [os professores] pegavam e ensinavam só os menores. E não me ensinava. (Messias, Nov. de 2008).

Há, nesse depoimento, a narrativa de como ocorrem os processos de <sup>32</sup>discriminação racial na escola. Não se trata de altura/tamanho, de ser maior ou menor, mas de rejeição ao aluno negro. A rejeição à criança negra na relação professora e aluno ocorre por vezes porque a mentalidade da professora foi formada por uma cultura que desvaloriza os potenciais dos negros, em vista dos mitos raciais que se inscrevem no imaginário social.

Ricardo e Messias afirmaram que, na escola, era muito difícil fazer amizades, ainda mais com colegas, tipo “patricinha”, de cabelo “arrumadinho” e com roupa e sapatos novos. Ricardo, em especial, disse que os risos e as conversas daquelas pessoas pareciam zombarias sobre dele, e nesses grupos não encontrava abertura para começar amizades e fazer amigos. “Na escola era esquisito. Se tinha um grupo de meninas ou de gurizada que você não conhecia... Ave Maria! Já passava longe”. (Ricardo).

---

<sup>32</sup> Discriminação racial direta é um comportamento de preterição, rejeição manifestado nas relações. Esse tipo de discriminação lesa o direito dos sujeitos alvos do processo, visto que, geralmente decorre de uma situação em que o discriminado não se beneficia dos serviços que a instituição/pessoa é designado para oferecer, (professor, médico, patrão, gerente, vendedora, colega, vizinho etc).

A separação entre jovens negros e brancos é o efeito discriminatório da diversidade humana dividida por estereótipos; é o desenvolvimento do significado social atribuído à raça, operando nas situações cotidianas. Nessas relações (intersubjetivas), existem autoridades representadas por um grupo que designa uma diferença “legitimada” no contexto cultural da escola. Nesse contexto, os processos de identificação são repletos de transtornos para os negros, a discriminação racial é declarada, existe, ainda, nessa animosidade dos, “os arrumadinhos”, o contexto racista que Fanon (1983, p. 94) descreve, ao constituir a realidade que impõe ao negro um sem lugar, um não lugar: “onde me situar?”

O negro é um animal, o negro é ruim, o negro é malvado, o negro é feio; olhe um negro! Faz frio, o negro treme, o negro treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do negro, o negro treme de frio, este frio que dói nos ossos, o menino treme porque pensa que o negro treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe, o negro vai comer.

O negro da cabeça do branco não é o que está ali (de carne e osso) de verdade. Mas o motor que move o branco a rejeitar o negro, a animosidade do branco que “tem medo” do negro, é esse negro que está na cabeça do branco ou do supostamente branco, “o ruim, o animal, o malvado, o feio”, é o terceiro negro que se inscreveu historicamente na cabeça dos brancos, pelos brancos, por meio das composições da doutrina racista. Essa convicção (fundamentada no que não existe) faz ignorar o real, pois se move pelo preconceito,

Eu chegava na escola e daí saía lá pra fora e ficava lá. *Ficava lá fora cuidando das meninas...* Eu ficava reprovado por falta, às vezes ou eu era expulso. Eu e uma penca ficamos nessa aí... Que ficou reprovado... (Ricardo, Nov. de 2008).

A rejeição dos colegas é tão perversa quanto à dos professores, pois quando não há alteridade nas relações, extinguem-se radicalmente os contatos de afeto, solidariedade e trocas. Esse processo, agregado à discriminação da professora, torna ainda mais profunda a marginalização desses jovens no interior da escola.

Os jovens negros enfrentam, durante a trajetória de escolarização, um tipo de acusação discriminatória que se vela nas normas de instituições de ensino como indisciplina. Destacamos que as denominações adjetivantes, “revoltados”, “bagunceiros”, “agressivos”, “não quer saber de estudar” são mecanismos de desqualificação atribuídos aos alunos negros na escola (PINHO, 2004).

Tinha coisa que acontecia que falavam que eu tinha feito, eu olhava assim com um ódio, caraca, não fui eu. Três dias de suspensão! Só entra com seu pai e nessa aí já desandava. Virgem!... [coloca a mão na cabeça para mostrar que ficava desesperado] Ficar três dias sem ir no colégio, hum... Eu ficava pensando. Eu ia, mas não podia entrar... Eles falavam que eu só ia entrar se meu pai fosse lá, pra papai eu não falava (...). (Ricardo, Dez. de 2008).

A memória sobre a escolarização é evocada pelos processos de castigos, vivenciados no cotidiano. Os artefatos pedagógicos utilizados pela escola, contra esses jovens eram as famosas suspensões, bilhetes, sermões e registro em “livro preto”. Ricardo afirmou que, no começo, tinha medo e não compreendia o que isso significava. Apenas cumpria os castigos, sem a consciência dos prejuízos que isso trazia ao seu processo educativo. Mas, com as práticas de suspensões como um mecanismo de punição da escola, descobriu que ficar fora de sala de aula o prejudicava muito, mas, como isso já vinha ocorrendo de longa data, não sabia como contornar a situação.

Eles me davam suspensão de um tipo que minha mãe tinha que assinar para eu entrar na escola de novo, mas eu não avisava minha mãe... Eu saía de casa e fazia de conta que ia para a escola, mas eu ia dar “rolê” pela cidade, depois eles também não ligavam para ela, quando mamãe ia na escola já fazia até um mês que eu estava fora, daí eles ligavam para minha mãe ir até a escola assinar o documento, daí quando eu retornava para sala já tinha perdido muita coisa. Eu não sabia nem onde tinha parado e nem qual matéria as professoras estava dando... (Ricardo, Dez. de 2008).

O tipo de relação que os professores estabeleciam com Ricardo, desde o início de sua trajetória escolar, não permitiu que ele encontrasse o caminho de volta, ainda que tivesse percebido o quanto estava sendo prejudicado, não sabia com quem conversar, haja vista que todos da escola imputavam a ele os estigmas de “fracassado” e “agressivo”. De maneira que, por volta da 3ª ou da 4ª série, pensava que era “atentado” mesmo e, por isso, tinha que ficar todos aqueles dias fora da sala de aula como punição. Mas quando retornava, não sabia mais o que a professora estava ensinando. Continuava tentando, contudo, devido à relação estabelecida com a escola, sua vida de estudante se tornou confusa e totalmente desinteressante, e isso foi conflitante e difícil para lidar. A tensão entre ele e a escola ficou sem controle.

Eu nunca parei de estudar, todo ano eu começava e desistia no final do ano ou era expulso, antes de terminar. A escola era boa, mas o problema era eu, era comigo, eu fazia muita bagunça. Na 5ª série, eu reprovei por bagunça, mas nunca reprovei por não saber, era por bagunça, quando eu parava entendia tudo (Ricardo, Dez. de 2008).

Quando a escola cristaliza nesses jovens processos de violência, cria sentimentos de raiva, tristeza, dor, medo e solidão e provoca mesmo a incorporação daqueles estigmas que foram marcados nas relações cotidianas. Ricardo afirmou que, apesar dos percalços narrados por ele, ocorridos no interior das instituições de ensino, ele era o problema: “o problema era eu”. Na próxima narrativa de Messias, ele também vai dizer que a escola é boa, mas as relações “(...) as pessoas para se dar bem, quem sabe ensinar é que não se encontra”.

Meu pai dava dinheiro para comprar lanche, mas eu não quis mais. A escola não é ruim, mas difícil é achar uma pessoa para se dar bem, que conversa, que sabe ensinar o negócio. Tem pessoa [professor] que só passa lá e quer que você faça sozinho... Se você nunca fez o negócio, como você vai fazer?

Lá se fizesse um negócio errado e desse para elas corrigir, elas

puxavam a orelha.

Entrevistadora - Não podia errar...

Não. (Messias, Nov. de 2008).

O ambiente escolar hostil era amargurado, ávido por um aluno pronto, que saiba tudo, avesso ao erro, irritante com dúvidas, criando nos alunos verdadeiro pavor. A partir daí, por mais que os pais incentivassem os filhos a irem à escola, eles se recusavam, ainda que sob o estímulo sedutor do dinheiro para comprar lanches, ou sob a pressão das surras, que, por exemplo, o Sr. Antonio começou a dar no filho, para que ficasse na escola. As tentativas dos pais se tornaram inválidas diante das feridas criadas em seus filhos pela cultura escolar, que é muito excludente.

De todos os jovens participantes da pesquisa, a despeito da pobreza de suas famílias, somente os jovens Ricardo e Bernardo foram contemplados com o PETI, programa implementado pelo governo federal e gerenciado pelos municípios. Cada um dos jovens recebia R\$ 60,00 (sessenta reais) por mês. Os dois filhos, Ricardo, Bernardo (cumpriam medidas socioeducativas) cadastraram-se para receber essa bolsa e, via de regra, diante das privações enfrentadas por causa da renda muito baixa dos pais, e apesar do valor ser irrisório e de seu caráter provisório, os jovens sentiram-se beneficiados com o programa.

Entrevistadora - Então você participou do PETI?

Eu fui... No PETI eu ia de manhã porque eu estudava à tarde.

Entrevistadora - Você recebia algum dinheiro?

Minha mãe recebia... Acho que eram 100,00 reais, parece que era 60,00, não sei... Na verdade, eu era do PETI e era do Bolsa escola, então eu tinha que participar daquela aula... PETI era bolsa escola pra gente pobre. (...) Um dia teve uma inscrição lá na escola, aí eu do nada marquei meu nome lá, eu marquei, meu irmão marcou, outro meu irmão marcou. Daí ligaram lá em casa e fizeram tipo uma entrevista, eles perguntaram quem trabalhava e quantos recebia, como que é o trabalho, daí eu respondi: “meu pai trabalha, minha mãe trabalha... Pa... Pa...”. Nós recebemos um cartão de banco e começamos receber. Mamãe recebia comprava material para nós e... “Toma isso pra você e pra você”. [A mãe dava um pouquinho de dinheiro para cada filho.] Recebia eu, Bernardo e Telles. Nós ía no fliperama, bebia coca-cola, ía na padaria e comprava pão de queijo. Ficava uns 3, 4 dias mesmo... Ficava de boa, ia pro colégio levava um ou dois reais, comprava cachorro-quente. Todo dia mamãe me dava 2,00 reais. (Ricardo, Dez. de 2008).

O PETI é, de fato, como enfatizou Ricardo, um programa do governo federal, gerido pelos municípios, que distribuía, após cadastramento, valores em dinheiro, como um incentivo para as crianças e os jovens brasileiros pobres permanecerem mais tempo na escola. Uma das metas do programa é investir na formação, por isso é garantido que em todas as escolas estaduais e municipais haja uma professora para desenvolver programas educativos para os seus beneficiados.

Entrevistadora - O que vocês faziam nessas aulas?

A gente não fazia nada... Ficava só lá... Brincando... Fazendo desenho... Não fazia nada... Ficava assim: a professora fechava a porta, daí ficava só as

gurizadas e meninas fazendo fúlia, bagunça, zoadas... A gente podia correr, podia zoar, nós tinha “micro som”, cada um curti uma música. (Ricardo, Nov. de 2008).

O jovem se referiu ao lúdico como “nada”, e ele tem razão, o lúdico é nada,<sup>33</sup> não tem compromisso, interesse, objetivos, é puramente a essência da alegria, sem a percepção consciente do vivido, é um real que passa pela subjetividade sem o cálculo da racionalidade, é algo “curtido” como disse o jovem. Porém, em que pese a importância dessas vivências, ele fez uma crítica ao projeto, porque compreendia que precisava aprender conteúdos para além do lúdico, que é importante, mas, naquele contexto, necessitava ser direcionado para algo mais significativo. Parece-me que a frase “não fazia nada e não aprendia nada naquelas aulas” pode significar “aquelas aulas não me serviram”.

Mesmo diante das reprovações, Messias permaneceu anos e anos na escola particular. Durante a entrevista, os pais demonstraram que se sentiam constrangidos de transferi-lo para outra escola, visto que os patrões de D. Rosinete pagavam as mensalidades sem descontar de seu salário. Além disso, a escola representava uma boa opção para a família que trabalhava o dia inteiro, e o seu horário de funcionamento era de período integral. Daí porque, após alguns anos de reprovações e reclamações de Messias aos pais sobre os professores e a escola, a criança foi transferida para uma escola pública nas proximidades do bairro.

Eu fui só estudando lá e não passava, o patrão de minha mãe pagava a escola. Depois que saí de lá, que mamãe foi ver o que era a escola. Eu falava para ela, mas não, ela não acreditava. Ela me falava... Lá as pessoas tratam super bem (...).

Eu estava estudando no ‘M’ já. Outra escola. Eu estudei só em duas escolas. No M. eu estudei lá uns 8 meses, daí eu parei. Quando estava terminando as aulas, daí eu fui e parei (Messias, Dez. de 2008).

Sr. Antonio tentava justificar para nós, durante as nossas conversas, as reprovações de Messias, dizendo: “É porque ele não queria ficar lá, né...”. Mas insisti perguntando se a escola esclarecia o que acontecia com o jovem, e ele me disse “não”, então eu perguntei:

Entrevistadora - Simplesmente reprovava?

Não, é porque ele estudava lá na escola São Judas Tadeu, é uma escola particular. Eu levava ele, mas ele não queria entrar, às vezes eu até batia nele para entrar. Mas ele não queria ficar lá. Depois que eu saía, eles [a direção da escola] abriam o portão para ele vir embora, ele vinha embora, o que acontecia era isso aí... (Sr. Antonio, Nov. de 2008),

É, mas lá abria... Eu levava ele de manhã, mesmo ele chorando eu recolhia ele para dentro... Mas depois ele saía (...).

Nessa narrativa, o pai explicita a resistência do filho em ficar na escola, e apresenta o seu próprio desespero ao surrar a criança para colocá-la dentro da instituição. Messias criou o mecanismo de defesa de sair da escola ou de ficar isolado em seu interior, sozinho, sem conversar. Nesse sentido, permanecia quieto em seu lugar, afastado dos colegas e, em relação às professoras, evitava ao máximo fazer contatos.

<sup>33</sup> Sobre lazer e ludicidade, consultar DUMAZIDIER, Joffre. *Sociologia empírica do Lazer*, 1989.

Destaco nos limites deste artigo que diante das adversidades, as famílias começam a fazer tentativas para transpor as barreiras e dar continuidade ao processo de escolarização dos filhos. A transferência de uma unidade escolar para outra se constituiu em uma estratégia utilizada pelas famílias para manter seus filhos estudando. No caso de Ricardo, o processo de transferência significou um sacrifício para sua mãe que fez um esforço enorme para conseguir uma vaga na escola central, que, para ela, seria melhor em termos de ensino, “mais forte”, porque os conteúdos da escola periférica eram “muito fraquinhos”.

Com essa convicção, disse ela que praticamente dormiu na fila em frente à escola, onde chegou ainda de madrugada. Mas conseguiu as vagas para os filhos, (no plural porque ela transferiu os três filhos, dois desses estavam na instituição socioeducativa). Ao conseguir matricular os filhos, comemorou, ficou muito feliz. Nesse intento, contrariou o marido que não queria os filhos “andando pela cidade”, mas ela contornou a situação, pois buscava o melhor. Com as matrículas efetuadas, buscou o sistema de transporte urbano e fez as carteirinhas de estudante dos três, considerando que <sup>34</sup>pagar transporte ficaria inviável para as condições econômicas da família. A garantia das vagas na escola central significou para a família dos jovens Ricardo e Bernardo grandes investimentos, tanto financeiros como emocionais. Não foi pelo investimento que D. Alexandrina expressou tanto sofrimento, mas pelo fato de a instituição de ensino não fazer a parte que lhe cabia.

D. Alexandrina, a mãe dos jovens, afirmou, equivocadamente, que foi a partir desse período que “começaram a enturmar com esses amiguinhos, porque pra eles foi uma forma de... sei lá...”. Parece que há um aspecto existencial que, uma vez violado pela instituição, que seria reconhecidamente a via de autoafirmação, é encontrado nesses grupos. Os conteúdos sem significados aliados à falta de compromisso dos professores e à discriminação dos colegas criaram momentos de ociosidade para os jovens, que sem se excitar no horário de aula, pegavam uma condução (ônibus urbano) para outras direções da cidade, como *shopping*, zoológico, etc. Disse D. Alexandrina, irritada, que enquanto Ricardo e Bernardo, os “*bonitinhos*”, pegavam o ônibus e iam passear pela cidade, Telles, o mais velho, ficava na escola estudando. Mas, naquele ano, todos os filhos dela foram reprovados, matriculando-se, no ano seguinte, em uma escola próxima de sua casa, onde ela e o marido foram estudar para acompanhar os filhos. Nesse período, Ricardo já apresentava um desalento com relação à escola.

Mas consegui as vagas, matriculei, fiquei numa felicidade imensa. Eu brigava sempre com meu marido, ele não gostou dos meninos estudando no centro, eu fiz carteirinhas de estudante dos três, eles tinham que ir só, porque nessa época eu trabalhava, aí eles iam sozinhos. Foi aí que começou, porque eles eram rapazinhos, naquela época não tinha muita *lan*, mas tinha fliperama, eles só queriam saber de fliperama, eles só assistiam à aula de vez em quando, só queriam saber de fliperama, fliperama, e a professora não me falava, quando foram me avisar, eles já tinham matado muitas aulas, já tinham perdido prova.

Não compreendo... O problema deles é que, no meio do ano, eles desistiam, nem desistiam, eu achava que estavam indo pra escola, e já nem estavam mais.

---

<sup>34</sup> Destaco que na capital onde se realizou este estudo, os estudantes têm “passe livre” nos ônibus coletivos de transporte urbano, se apresentarem a referida carteira de estudante.

Foi nesse período que eles começaram a enturmar com esses amiguinhos, porque pra eles foi uma forma de... sei lá...

Eu não sei o que a escola fez que esses meninos não iam pra aula, porque a última escola que eles estudaram era aqui no Diva, estávamos todos matriculados, eu, meu marido e os 3. Íamos todos pra escola... Ricardo e Bernardo, na 6ª série, eu no 1º ano, e meu marido e Telles no 2º ano, estudavam na mesma sala (D. Alexandrina, dez. de 2008).

O resultado obtido com a transferência de uma escola para outra foi incompatível com as expectativas das famílias e as dos próprios jovens. A ociosidade representada pelos passeios durante o horário de aula foi uma resposta à escola que exclui os alunos negros e pobres, pelos seus conteúdos e pelas ações dos professores, que endossavam, por sua vez, as dos colegas. A escola central (Ricardo e Bernardo) e a pública (Messias) foram tão perversas quanto às anteriores, não contribuíram para a transformação da vida dos jovens. Visto que ao chegarem a uma escola central (Ricardo e seu irmão) ou a uma pública, como foi o caso de Messias, eles continuaram sem sucesso e foram mais estigmatizados do que antes, porque já eram repetentes de várias séries, negros, oriundos da periferia, pobres e “grandes” para frequentarem as séries que pleiteavam.

Messias permaneceu na 2ª série do primeiro ciclo do ensino fundamental, mas foi expulso após insultar um professor de educação física. Esse desfecho foi muito difícil para o jovem que, pela primeira vez, estava se *dando bem com a professora*. Segundo ele, as coisas iam entrar nos eixos, *eu ia passar de ano*, não fosse o conflito criado nessa aula.

Daí eu fui até expulso de lá uma vez, por causa que eu briguei com um professor lá. Professor de Educação Física...

Entrevistadora - Professor de Educação Física...

Eu briguei com ele.

Entrevistadora - Como foi?

Porque nós foi jogar bola e daí tá... Nessa aí o guri veio correndo de lá e falou que queria entrar e já tava certo o time, daí o professor arrancou eu para por o guri. Eu xinguei ele tudo lá, aí eu fui expulso da escola... (Messias, Nov. de 2008).

Existem diversos fatores que convergem para as atitudes do professor, desde a precarização das condições de trabalho docente na educação básica, até concepções sobre raça, classe, gênero etc. Na verdade as ações humanas decorrem de um conjunto de representações e subjetividades. Em relação ao racismo, como um marcador ideológico em relação ao negro, posso afirmar que ocorre quando o professor exclui um aluno negro de um jogo, para colocar outro, por essa ação demonstra-se uma representação sobre o corpo negro com todos os mitos que são atualizados nos contextos sociais. Pode ser que exista, na cabeça do professor, provavelmente formado por um currículo portador de uma ideologia, que busca pelo exercício corporal autodisciplina dos gestos, o pressuposto da superioridade da raça branca como meta a ser alcançada. Nessa perspectiva, há a concepção de que o aluno negro não tem controle sobre seus gestos, não precisa do lúdico, não é constituído pela estética (sensibilidade), pode esperar porque é “subserviente”. O aluno negro é mais forte, por isso pode machucar os colegas

menores. Reduz-se o aluno negro a instâncias biológicas, “despossuído de valores, de civilidade, de humanidade” (SOUZA, 1982, p. 28).

Após essa experiência, o jovem não encontrou mais motivos para retornar à escola, desistiu de estudar e começou ficar mais na rua, onde teve acesso a cigarros de nicotina. Nem ele e nem a sua família souberam dizer quando e como a dependência de drogas, como maconha, crak, etc., se instalou. O fato é que, sem perspectivas, sonhos e possibilidades, Messias começou a desafiar e enfrentar seu pai por causa de dinheiro, precisava de uma quantia toda semana, começou a sofrer perseguições, atentados, levou surras da polícia e começou a fazer assaltos e foi preso várias vezes.

As trajetórias de vida e escolarização dos participantes deste estudo comprovam a corresponsabilidade do Estado pela situação em que eles vivem atualmente, mas os dados referentes aos jovens Ricardo e Messias atestam, de maneira mais contundente, que a desproteção criada pela sociedade é o principal fator que leva esses jovens a terem acesso às drogas. Messias ficava protegido com a mãe no trabalho, mas quando começou a ter autonomia de ir e vir, brincar sozinho, ficou desprotegido, vulnerável às drogas.

Entrevistadora - Quantos anos você tinha quando começou fumar?

Eu tinha 15 anos, minha mãe não sabia, ela só descobriu quando eu vim preso. Eu fumava só cigarro, daí eu comecei fumar maconha. Daí me mandaram para uma clínica, eu parei de fumar maconha. Eu estava aqui, mas daí passou 15 dias a juíza me soltou e mandou me levar para lá, lá para a clínica X (Messias, Nov. de 2008).

As experiências vividas por Ricardo na escola, que marcam a sua trajetória, começaram quando ele estudava na pré-escola. Nessa etapa, ocorreu uma inversão nas atitudes tomadas pela professora em relação às violências sofridas por ele, pois, de vítima, era acusado de causar os conflitos na sala de aula. Desde pequeno, quando uma colega puxava o seu <sup>35</sup>cabelo, a professora começou a denunciá-lo à coordenação como criança violenta, e era preciso convocar a mãe para conversar. Daí começaram os bilhetes de convocação para a sua mãe, como ele narra durante a entrevista.

Esse processo deu início a outros, visto que as respostas que Ricardo dava àquelas formas de violência, de maneira involuntária, retornavam contra ele, e, rapidamente, uma vez que, na 1ª série, já enfrentava os sermões da diretora e os castigos em sala de aula. Mais tarde, a escola foi acirrando cada vez mais os processos de castigos, transformando a relação estabelecida entre ele e a instituição de ensino. A correlação de complexos e múltiplos processos como a violência física e simbólica (pelos valores da cultura escolar, dos dispositivos pedagógicos, da relação professor/aluno), a interiorização de estereótipos e as drogas totalmente disponíveis foram experiências ocorridas no contexto escolar, que estruturaram a forma pela qual ocorreram as “escolhas” e a construção desse jovem.

Entrevistadora - Quando você era criança, jogou futebol?

---

<sup>35</sup> O cabelo é símbolo e representação da negritude de um afro - descendente, observe que a rejeição dos colegas ocorre em relação a essa parte do corpo, também utilizado pelos racialistas, para classificar, a partir de características físicas, a diversidade humana.

Joguei, Ave Maria... Jogava lá na “P”, jogava ali naquela quadra na hora da Educação Física, no recreio. Eu não era muito bom, não. Mas jogava assim mesmo. O time que joguei foi só naquele lá do ‘CEPA’ chamado ‘Bom de Bola, Bom de Escola’.

Eu joguei lá em 1999, 2000, eu era pequeno, jogava na categoria ‘fraudinha’.

Entrevistadora - Foi bom para você ter participado desse projeto?

Foi bom. Eu joguei contra o Uirapuru e outros times... Foi uma época boa, eu e meus irmãos íamos jogar, era a maior festa. Nossos amigos iam lá em casa... Um dia o técnico chamou minha atenção porque eu estava no meio do campo distraído. Eu estava olhando para minha mãe que estava na arquibancada... ‘Oi, mãe!!’

Naquele jogo, meu irmão mais velho estava jogando no gol e minha mãe estava lá. Nesse dia, eu fiz gol contra, foi de escanteio... O cara chutou aí a bola pegou na minha cabeça, nisso ao invés de tirar a bola, foi o contrário a bola foi do nosso lado... Eu fiz gol no meu irmão, vige...

Eu participei um bom tempo... Eu ia treinar de manhã, terminava 10h, daí nós íamos embora com a chuteira na bolsinha na mão... De vez, enquanto mamãe dava dinheiro para nós lanchar, aí nós comprávamos salgado ali em frente à Policlínica e íamos andando pra casa.

Naquele tempo foi muito bom, eu tenho saudades, eu não esqueço nunca daquele tempo. Nós chegávamos cansado em casa, já escutava aquele barulho da panela de pressão “xixixix”, era mamãe fazendo almoço. Cada um tinha sua obrigação, um lavava as vasilhas, outro limpava o quintal e outro lavava o banheiro. Minha missão era cuidar do cachorro e limpar o quintal, meu irmão limpava a casa e passava cera no chão. Ele encerava muito bem o chão... Ficava limpinho...

Quando dava 12h, nós tomávamos banho, almoçava e íamos para o colégio. No colégio só desacerto, eu chegava era só recadinho para minha mãe, nossa naquele tempo eu tinha muito medo... Eu tinha medo da diretora... Os bilhetes só falavam: To suspenso tantos dias...

Entrevistadora - Porque esses bilhetes e esses desacertos na escola?

Porque eu brigava... Eu brigava, eu bagunçava. Eu brigava, faltava aula... De vez em quando eu brigava assim... Sabe? Se estavam mexendo com meu irmão, eu nem estava no meio, eu ia lá e brigava...

Desde pequeno, tinha uma menina, ela puxava meu cabelo, eu dava “murro” nela. Aí outro dia a mãe dela ia no colégio, daí mandava chamar minha mãe... Daí pronto...

Eu era pequeno, mas usava o cabelo grande e meu cabelo era muito ‘grenho’, daí ela chegava e puxava...

Bem, bem no início eu nem sabia o que era boca de fumo, a gurizada... Quando eu tinha uns 10 anos e umas gurizadas me

chamaram, num corredor que tem do lado de fora da escola, ali perto do portão da escola... A senhora lembra? Eles me ofereceram, ‘toma aí, fuma aí’, daí eu fumei de “dião” (significa durante o dia) e dessa vez eu passei mal, fiquei suando, suando muito... Passei mal, era durante o dia, de ‘dião’, não tem? Eu não queria chegar em casa assim... Fiquei caminhando pelo bairro... Andei, andei daí cheguei [ele esperava o efeito passar], eu não queria chegar em casa daquele jeito. Daí cheguei, comi muito, tomei um banho e dormi. Passei mal e pensei... Rapaz nunca mais uso esse trem não... Da segunda vez, fiquei melhor... Começava gostar, daí foi da terceira vez, da quarta, da quinta vez... Da quinta, até que chegou num ponto que antes de eu comer, eu tinha que fumar, antes do jantar e, às vezes, passava a tarde inteira fumando e cheguei num ponto que não consegui comer, não tinha fome, eu só sentia fome depois que eu fumava. Antes de dormir, eu tinha que fumar também senão não dormia... Aí na hora que levanta também tem que fumar...

Desde os 10 (dez) anos que comecei... [começou usar drogas] E todo ano eu reprovado, reprovado, eu era reprovado desde a 5ª série. Até hoje eu estou para ganhar uma bicicleta, no meio do ano meu pai prometia para mim um vídeo game e uma bicicleta para eu passar de ano. Mas até hoje eu nunca consegui... Se eu passasse, um dos dois (vídeo game ou bicicleta) eu ia ganhar, sabe? Todo ano meu pai prometia, e minha mãe também. Mas todo ano... Antes de terminar o ano, eu estava ciente que tinha perdido a bicicleta. Até hoje não consegui ganhar essa bicicleta. Na verdade, eu ia ganhar se eu passasse de ano. Mas ela não tinha obrigação, eu que era obrigado a passar de ano, mas ela me prometia porque queria que eu passasse...

Entrevistadora - Como foi para você começar...

Um dia eu estava fora de aula... Sabe aquele beco ali? Pois é, eu estava de suspensão da aula e tinha um grupo de gurizada fumando maconha lá e daí me chamaram e ofereceram para mim... Daí fui indo, mas eu fiquei uma ‘rapa’ [muito tempo] sem comprar, mas daí mudei de escola e lá tinha mais... Fui lá pra esse colégio ‘U’ daí desandou tudo...

Eu nunca parei de estudar, todo ano eu começava e desistia no final do ano ou era expulso, antes de terminar. A escola era boa, mas o problema era eu, era comigo, eu fazia muita bagunça. Eu saía pra escola, mas não entrava na sala de aula... Eu ficava reprovado por falta, às vezes, ou eu era expulso. Eu e uma [penca] ficamos nessa aí... Que ficou reprovado... Todo mundo daquela turma reprovava. Eu me arrependi pra ‘caralho’ porque as gurizadas lá do bairro, já estão no 1º ano, 2º ano ou já terminaram ‘tudo’ (ensino médio). Eu comecei bem... Até enquanto estudava na ‘P’, eu andava tudo certo... Fui bem até a quarta-série, depois entortou tudo, ficou tudo errado... Parei na 6ª série, onde estou até hoje. (Ricardo, Nov. de 2008).

Após o uso de maconha, aos 10 anos de idade, Ricardo não compreendia porque tinha que ir à escola, mas, ao mesmo tempo, lá estava. Diante disso, tanto fazia estar suspenso ou não, ele partia para o confronto direto com as diretoras e as supervisoras e entrava na sala. Mas, às vezes, mesmo em período em que não estava suspenso, começou a criar mecanismos para ficar fora da sala de aula. Daí descobriu que permanecer nos arredores da escola, jogando futebol, bolita, e conversando com uma “galera” específica era uma forma de sobreviver à escola. Ficava por ali, mas não entrava na sala.

A escola se torna a contradição social dessas trajetórias de vida, visto que, crianças e jovens são prioridades absolutas no nosso país, segundo a nossa <sup>36</sup>legislação. Os fatores sociais que interferem no fato dos jovens negros serem autores de atos infracionais são complexos, múltiplos e correlacionados, não sendo possível apontar, exatamente, este ou aquele evento como o mais crucial para a autoria da conduta. Porém, posso afirmar que existe uma relação muito tênue entre jovens em conflito com a lei e o <sup>37</sup>fracasso escolar, pois, o desencontro entre a escola e seus destinatários criou situações tão adversas, que o papel por ela desempenhado foi inverso ao que se espera da instituição de ensino. Ao invés de formá-los e oferecer-lhes condições intelectuais e sociais para atuar na sociedade, colocou-os expostos às drogas e a outras situações mais graves, conforme se observa pelo depoimento seguinte.

Entrevistadora – Você diz que aprontou, mas o que você aprontou?

Eu já roubei e já matei. Eu roubei duas vezes. [...] A primeira vez nós entramos num estabelecimento comercial, daí eu comecei passar mal, fiquei suando frio, minhas pernas tremiam, na hora de ir embora tinha que ser correndo pelo mato, eu não agüentava correr... Foi estranho. Eu ficava torcendo para acabar logo pra eu sair correndo... Eu ia sem querer ir, não tem? Eu ia com medo de alguém ver, de acontecer alguma coisa... Tipo trocar tiro, não tem? Eu nunca participei lá dentro, eu era um goiabinha que ficava na porta...

Entrevistadora – Você tinha uma arma?

Não, eu estava com uns caras e minha função era frente, eu ficava vigiando se chegasse alguém [...].

Entrevistadora – E quando você matou o cara, como foi para acontecer? Foi assalto também?

Não foi homicídio mesmo... Ele já tinha me batido e naqueles dias ele tinha roubado um tênis de meu irmão... Eu fiquei sabendo que ele estava num bar com sua namorada, eu estava no Vitória [bairro vizinho, onde Ricardo mora e matou o rapaz], daí eu pedi uma arma

---

<sup>36</sup> A formação escolar em nosso país, é um direito humano, ou seja, individual, subjetivo Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança do Adolescente - ECA.

<sup>37</sup> Maria Helena Souza Patto (1992) afirma que o fracasso escolar é uma realidade brasileira desde as décadas de 20 do século XX. Desse período até os dias atuais, houve a quase total universalização da educação básica. Porém, a grande maioria dos alunos que acessam as instituições de ensino, nela não permanece. Logo evadem sem sucesso, frustrados.

emprestada pro amigo de meu irmão e fui lá, fui de bicicleta [...] (Ricardo, Nov. de 2008).

### **Algumas considerações finais**

Os fatores sociais que interferem na construção de jovens são complexos, múltiplos e correlacionados, não sendo possível apontar exatamente este ou aquele evento da vida como o mais crucial. O comportamento discriminatório interfere na construção social do jovem negro em conflito com a lei, mas esse fator é incrementado pelas condições socioeconômicas e os componentes psíquicos do racismo, bem como pela ineficiência de setores públicos de segurança, moradia e saúde.

A verdadeira expressão do racismo, nessas trajetórias, mostra-se no cotidiano quando os jovens negros desejam, invejam e projetam um futuro identificatório contrário à sua realidade corporal. A ideologia de cor, existente no imaginário social, passa a existir de maneira mais perversa na ideologia do corpo. O processo de negação/rejeição ocorre tanto em relação a quem ataca (o racista), como em relação a quem é atacado (o negro). O jovem que viveu experiências de rejeição incorpora a ideologia do branco, desejando, paradoxalmente, ser branco. O ideal de Ego branco, projetado por um corpo negro, conforme constato nas trajetórias, como solução para um suposto problema de ser negro, é uma forma de violência racista que constitui o aspecto subjetivo do racismo. A subjetividade negra se agrega a uma estrutura material muito precária, impactando nos sujeitos prejuízos de ordem moral e social.

As famílias dos jovens eram negras, mas também pobres. Raça e classe não se excluem quando se trata de sujeitos negros, complementam-se, mas racismo tem a ver com questões subjetivas que, por sua vez, interferem na condição social, pois as barreiras que se impõem no cotidiano destroem as oportunidades sociais. Nesse sentido, a raça, em sociedades multirraciais como a nossa, exerce funções simbólicas que estratificam os grupos em diferentes posições da sociedade.

Considerando raça e classe como categorias analíticas, o negro pobre, diferente do branco pobre, torna-se duplamente penalizado, por ser negro e por ser pobre. Evidencia-se que a raça (racismo) se inter cruza com a pobreza (classe) para compor um quadro de vulnerabilidade social determinante da marginalização dos jovens. Essa assertiva se observa nas trajetórias de vida e escolarização dos jovens, sujeitos desta pesquisa, os quais vivem em contextos sociais de pobreza material. Ou seja, jovens negros e brancos enfrentam a pobreza herdada de gerações anteriores, mas, os negros defrontam-se com a discriminação racial, que, a partir dos dados constantes desta pesquisa, manifesta-se na sociedade em geral e principalmente na escola.

A questão da negritude negada fundamenta-se em concepções bastante arraigadas sobre a diferença como um defeito e não como uma singularidade. A diferença, marca da identidade, no caso racial, manifestou-se no cotidiano dos jovens pelos estereótipos raciais de inferioridade. Porém, são justamente os significados sociais atribuídos à raça que se desenrolam no cotidiano que realmente importa, pois, desses *campos* (BOURDIEU, 2007), tanto pode emergir processos de identificação raciais, pela valorização da diferença, como pode emergir processos de violência racista, desencadeando um perverso sistema de exclusão.

Esta pesquisa constata o funcionamento social da raça como processo de exclusão. Remete-se à reação de Ricardo ao “dar murros” na colega que puxava seu cabelo, às fugas de

Messias. Essas reações não significam apenas uma resposta a uma dor imediata, mas uma resposta a um contexto que não lhes oferecera possibilidades de negociação e muito menos sentimento de pertença. As pesquisas em relações étnico-raciais, desenvolvidas desde a década de 80, têm demonstrado que existe um mecanismo, conceituado por Pahin Pinto (1987) de “mecanismo intraescolar de exclusão do aluno negro”. Esse mecanismo se manifesta tanto pelas relações hostis como pelo conteúdo ensinado no interior da escola. Foram dessas pesquisas e da atuação do Movimento Negro, que, na esteira das teorias pedagógicas progressistas, ocorreu a alteração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras em todos os níveis de ensino (Lei nº. 10.639/03). Essa lei busca desconstruir estereótipos raciais derivados de conteúdos eurocêtricos, mas não pela imposição de um paradigma afrocêntrico. Objetiva-se, na verdade, a representação da população negra, indígena e branca no currículo que se quer crítico, multi e intercultural. Eis uma alternativa para que jovens negros não sintam vergonha de serem negros e se sintam acolhidos e pertencentes à comunidade escolar.

As evidências das trajetórias dos sujeitos jovens/alunos negros são ratificadas pelas pesquisas realizadas por Kabengele Munanga (1999), Franz Fanon (1983), Iolanda de Oliveira (1999) Jurandir Freire Costa (1983), Neuza Santos Souza (1983), Carlos Hasenbalg (2005), Florestan Fernandes (1978), Marcelo Paixão (2003) quando retratam as condições concretas da população negra. Porém, os mecanismos sociais da construção do jovem negro em conflito com a lei ligam-se de maneira muito densa às experiências ocorridas no contexto escolar.

A relação negritude, fracasso escolar e atos infracionais está bem explícita nas trajetórias de Messias e Ricardo. Mas o ato infracional não decorre diretamente das experiências escolares. A vida foi se tornando muito complexa e o que constituía uma base começou a desmoronar também. A mãe e o pai de Ricardo investiram tudo o que podiam: conversas, transferências de uma escola para outra, estudar junto com os filhos, acompanhar nos passeios, ficar de olho nas amizades etc. Porém, a frequência escolar precária, as sucessivas reprovações, as saídas à noite, o não cumprimento de regras os levaram ao limite do desespero. O contexto familiar entrou em crise. As imagens se quebraram. Os pais de Ricardo começaram com longos sermões, falavam por horas. Sem resultados positivos, vieram as severas surras. Conforme o jovem narrou, às vezes, para se proteger, corria e se escondia de baixo da cama ou detrás de algum móvel, mas seu pai muito irritado insistia e corria atrás e desferia os golpes de cinto ou o que tivesse ao alcance das mãos contra ele.

“Tudo começou assim”, disse o jovem Messias (2008). Ele começou falando que o mandavam dormir, ainda no Jardim II, mas ele não conseguia. Visto pelo corpo docente como “um garoto agitado”, fez-se a sua transferência para uma classe de alfabetização, quando começou um processo expressado na sua narrativa de negligência pedagógica. Logo em seguida, vieram as fugas (literalmente) da escola e as reprovações por várias vezes. Quando foi expulso da escola, aos quatorze anos de idade, começou a ficar nas ruas, usando cigarro de nicotina, a princípio, e depois maconha. Com inserção cada vez mais profunda nas bocas de fumo, Messias começou a adquirir dívidas. Sem dinheiro para pagar, começou a pressionar o pai sem cessar. Daí ocorreu uma agressão ao Sr. Antônio, que chamou a polícia enquanto ele dormia. Quando romperam as relações de confiança na família, a escola também já estava “fechada”.

É notório que a construção dos jovens perpassa a escola, enquanto uma instituição formal de ensino responsável pela formação dos sujeitos, especialmente dessa geração. Nesse sentido, falta a escola de educação básica a formação do professor para a diversidade cultural, em combate a prática técnica, sem reflexão crítica. Falta dirimir problemas crônicos na nossa

sociedade que se referem a qualidade de vida do professor que interfere no seu desempenho docente, pois cansados se esmeram em dupla e até tripla jornada de trabalho em estruturas precárias, prédios velhos, materiais didáticos insatisfatórios. Pela relação muito tênue entre jovens em conflito com a lei e o fracasso escolar, podemos afirmar que a escola de má qualidade produz jovens incapazes de compreender as suas realidades, que, amarrados e silenciados pela ideologia da inferioridade e pela culpa, possivelmente encontrarão em outros caminhos, indesejados pelas suas famílias e pela sociedade, uma vida possível.

Os jovens enfraquecidos pelas experiências escolares, encontram abertura na lacuna criada pela ausência de segurança pública, pela carência de espaços culturais e de lazer e pela própria humilhação de ser negro e pobre em uma sociedade de valores contrários à humanidade, diversidade e solidariedade. Sem sombra de dúvida, que o Estado é corresponsável pela situação vivida por esses jovens, que atualmente se encontram em processo de “ressocialização”, pois os fatores sociais que os levam ao ato infracional são determinações sociais impostas pela ineficiência das instituições do Estado em garantir os direitos básicos, levando-os à vulnerabilidade social.

## Referências

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Imprensa Nacional, 1991. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2010.
- BRASIL. **Estatuto da igualdade racial** São Paulo: SEFRAS, 2008. Disponível em: <[www.educapro.org.br/noticia/assuntos/EstatutodaIgualdade\\_Racial.pdf](http://www.educapro.org.br/noticia/assuntos/EstatutodaIgualdade_Racial.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2010.
- BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática**. Conforme Parecer CNE/CP 003/2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)> . Acesso em 22 abr. 2010.
- BRASIL. IPEA (Instituto de Pesquisas Econômica Aplicadas). **Políticas sociais – acompanhamento e análise N° 13 Brasília – 2006**.
- CASTEL, Roberto. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COLE, A. L. & KNOWLES, J. G. **Lives in Context**. The art of life History Research. Altamira Press. Oxford, 2001.
- COSTA, J. F. **Da cor ao corpo: a violência do racismo**. In: SOUZA, N. S. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo: perspectiva/SESC, 2001.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro, Fator 1983.

- FLORESTAN, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. 3ª edição. São Paulo : Ática, 1978.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Traduzido por Patrik Burglin. Belo Horizonte : Editora UFMG. Rio de Janeiro : IUPERJ, 2005.
- MEDEIROS, C. A. **Na Lei e na raça: Legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo. Editora Hucitec, 2004.
- MORAES, C. S. V. **A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras**. Revista de educação da Anped N° 15, 2000.
- MUNANGA, K. **Negritude Usos e sentidos**. São Paulo – SP, Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004. 173 p. (Cadernos PENESB; 5).
- OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.
- PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PEREIRA, S. R.. Desigualdade racial no Brasil: a realidade desmente o mito. In MULLER, M. L. R. **Trabalhando as diferenças em Mato Grosso**. Cuiabá : EdUFMT, 2006. vol 3.
- PINHO, Vilma, Aparecida de. Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros. 2004. 154 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.
- \_\_\_\_\_. Jovens negros em processo de “ressocialização”: trajetórias de vida e escolarização. 2010. 250 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.
- PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. São Paulo: v. 3, n. ½, 1992.
- PINTO, Regina Pahin. Raça Negra e Educação. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 01, n. 62, p. 3-32, nov. 1987.
- RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. **Elemento suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1938.
- \_\_\_\_\_. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- WACQUANT, L. **Os condenados da cidade**. Rio de Janeiro: FASE, 2001.
- \_\_\_\_\_. **As duas faces do gueto**. São Paulo : Bomtempo, 2008.
- \_\_\_\_\_. **As prisões da miséria**. Tradução, André Telles. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

## SAMBA, HISTÓRIA, A QUESTÃO RACIAL E SOCIAL

Augusto César Gonçalves e Lima - UFF

O samba está aí, presente em nosso cotidiano, constituindo-se numa rica variação musical, nas danças, na ópera carnavalesca, na poesia. Produz a festa, os costumes, o comportamento, a culinária, a gíria, a socialização de conhecimentos, a sociabilidade, em suma, constituindo uma *cultura do samba*. Produz uma cultura artística e é produzido por ela, dialeticamente. Produz atividade econômica e é produzido por ela, dialeticamente. Atua e atravessa a vida dos brasileiros – e não só dos cariocas – refundindo-se com outras culturas, interagindo com a cultura visual do cinema e da TV. Existe objetivamente, concretamente, na sociedade brasileira. Mas, em que termos podemos nos referir ao samba relacionando-o à “questão racial” e, mesmo, à “questão social”? Há poucos anos atrás, um ministro da Cultura desconsiderou completamente esta possibilidade: “A batida do samba não é o ritmo adequado para tecer uma reflexão sobre a sociedade e o Estado”<sup>38</sup>. Um ritmo originário dos batuques<sup>39</sup> parece, a alguns setores da sociedade, não ter esta potencialidade. Será?

### **Samba, demografia e a questão racial**

Se levarmos em consideração a participação do grupo “racial” de “pretos e pardos” em nossa população, economia e em nossa vida sociocultural, chega a espantar a ainda relativamente pequena produção acadêmica abordando a situação dos afro-brasileiros no Brasil. Muniz Sodré já apontava uma das causas desta situação assim se referindo:

Voltar a falar hoje da tradição do pensamento racista no Brasil faz sentido, porque é fundamental rever o posicionamento das elites logotécnicas (articulistas, editorialistas, jornalistas de destaque, publicitários, programadores culturais, professores etc.) no que diz respeito à questão étnica. [...] A formação de uma imagem total, diz Paul Virilio, é tributária de uma iluminação. O que tem ‘iluminado’ no espaço público/mediático a imagem dos descendentes de Zumbi? As tonalidades ainda sombrias da consciência discriminante. Pode-se até aceitar o fato que a imagem do negro tenha melhorado aqui e

---

<sup>38</sup> Francisco Weffort, em 1998, em entrevista à revista *Veja*. Citado por Leandro Konder em seu artigo “O ministro não sabe o que diz”, no qual se encarrega de apontar a falta de conhecimento do ministro, parodiando o famoso samba de Noel Rosa, *Palpite infeliz* (*O Globo*, 06/12/98).

<sup>39</sup> Ver HISTÓRIA DO SAMBA. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 40 fascículos, 40 CDs, 1997.

ali, mas sua real condição é desastrosa, quando se pensa em termos de distribuição de renda, de emprego e de oportunidades educacionais.<sup>40</sup>

Portanto, como estamos falando de samba e, conseqüentemente, de cultura afro-brasileira, é preciso um olhar que nos permita enxergar as complexas relações presentes nos signos dos afro-descendentes. Assim,

A marginalização sócio-econômica do negro já se tornava evidente no final do século XIX através da sistemática exclusão do elemento de cor pelas instituições (escola, fábrica etc.) que possibilitariam a sua qualificação como força de trabalho compatível com as exigências do mercado urbano. Essa ‘desqualificação’ não era puramente tecnológica (isto é, não se limitava ao simples saber técnico), mas também *cultural*: os costumes, os modelos de comportamento, a religião e a própria cor da pele foram significados como *handicaps* negativos para os negros pelo processo socializante do capital industrial.

Era natural, portanto, que as pessoas de cor no Rio de Janeiro reforçassem as suas próprias formas de sociabilidade e os padrões culturais transmitidos principalmente pelas instituições religiosas negras, que atravessaram incólumes séculos de escravatura (Sodré, 1998, p.13-14).

Diante deste quadro e da experiência das lutas do passado, à população negra, portadores de *handicaps* negativizados, não restava muitas saídas: ou a marginalidade social, econômica, política e ademais, jurídica, ou a tentativa negociada de penetração na sociedade branca hierarquizada para abrir caminhos e driblar sua condição marginal. Dentro do possível, foi esta segunda “opção” que norteou as camadas urbanas de negros que foi crescendo na cidade do Rio de Janeiro, ocupando seus morros, cortiços, sua periferia, devido à *forma* de abolição da sua escravatura, sua expulsão das fazendas e pela falta de oportunidades no campo e na cidade (Moura, 1995; Cabral, 1996; Ribeiro, 1995).

Desde o final do século XIX, a grande proporção de negros chegados à capital do país, em especial do contingente de baianos, foi fortalecendo uma comunidade negra cada vez mais presente nos festejos populares, conquistando espaços com dificuldade, mas cada vez mais influentes, principalmente no carnaval. Apesar de enfrentar também uma brutal e discriminatória perseguição policial, foi conseguindo espaços nos ranchos e blocos, ao mesmo tempo em que participava das festas católicas como a Festa da Penha e mantinha suas sessões

---

<sup>40</sup> Muniz SODRÉ, in Uma genealogia das imagens do racismo. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! p.6:6, 19/03/1995.

“de lei”<sup>41</sup>, com os cultos afros, festas e batucadas que a elas se seguiam (Cabral, 1996; Lopes, 1998; Moura, 1995; Silva & Santos, 1989; Sodré, 1998).

A criação das Escolas de Samba, o surgimento dos desfiles e, fato importante, os *desfiles oficiais*, impulsionaram e deram ao samba a projeção de música nacional marcada pela negritude. Na esteira do sucesso do samba e do carnaval, estava patente que, “O samba já não era, portanto, mera expressão musical de um grupo social marginalizado, mas um instrumento efetivo de luta para a afirmação de etnia negra no quadro da vida urbana brasileira.” (Sodré, 1998, p.16). Uma luta nada fácil, pois somando-se às condições históricas do antes e do pós-Abolição, estranhamente, os dados estatísticos oficiais apontavam uma redução significativa no contingente populacional negro – pretos mais pardos – que, surpreendentemente, diminuía sua participação de 56% do total da população brasileira em 1890 para 35,8% em 1940<sup>42</sup>.

Quanto a este aspecto, cabe chamar atenção para o fato de que no final de abril de 2011, o IBGE divulgou algumas informações do Censo 2010<sup>43</sup> em que ressalta o dado da população branca ter sido superada pela população não branca, o que não ocorria desde o último censo do século XIX<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> “Lei do santo”, dizia-se das sessões de cultos afros onde se guardavam as tradições dos orixás (Moura, 1995; Sodré, 1998).

<sup>42</sup> Cf. IBGE – Séries Estatísticas & Séries Históricas. Disponível em <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP106&t=populacao-residente-por-cor-ou-raca-dados-do-universo-e-dados-da-amostra>. Acesso em 09/05/2011.

<sup>43</sup> População – *branca*: 47,7%; *preta*: 7,6%; *parda*: 43,1%; *amarela*: 1%; *indígena*: 0,4%. “No total, 91.051.646 habitantes se declararam brancos no Censo, enquanto outros 99.697.545 disseram ser pretos, pardos, amarelos ou indígenas. Os brancos ainda são a maioria (...) da população, mas a quantidade de pessoas que se declaram assim caiu em relação ao Censo 2000, quando foi de 53,74%. Em números absolutos, foi também a única raça (*sic*) que diminuiu de tamanho. No Censo 2000, 91.298.042 habitantes se consideravam brancos.” Disponível em <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2011/04/29/brancos-sao-menos-da-metade-da-populacao-pela-primeira-vez-no-brasil.jhtm>. Acesso em 09/05/2011.

<sup>44</sup> Em 1890, os dados sobre a população são: *branca*: 44%; *preta*: 14,6%; *parda*: 41,4%; não constam dados sobre as categorias *amarela* e *indígena*. No censo anterior, em 1872, para as mesmas categorias, são respectivamente: 38,1%; 19,7%; 38,3%, não havendo dados para as demais categorias. Para além da desconfiança que qualquer dado de pesquisa pode gerar, também devemos levar em conta outros aspectos. Nestes censos, o aparecimento de dados referente à categoria indígena – mesmo considerando a dizimação histórica daquela população – empurraria ainda mais para baixo o percentual da população branca; as precárias bases de procedimento de coleta de dados, principalmente do interior, onde a população era menos branca ainda; é plausível especular sobre o *embranquecimento* forçado dos dados em vista das visões ideológicas e científicas predominantes da época acerca de “raças” inferiores e/ou miscigenadas. Cf. IBGE – Séries Estatísticas & Séries Históricas. Disponível em <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP106&t=populacao-residente-por-cor-ou-raca-dados-do-universo-e-dados-da-amostra>. Acesso em 09/05/2011.

Se tomarmos apenas os dados populacionais desde a chegada do colonizador, veremos que, desde sempre, esse país foi ocupado por uma maioria expressiva de não brancos, ao mesmo tempo em que essa maioria era brutalmente explorada. E não somente como mão de obra escravizada pois o processo produtivo desde a colônia estava atrelado à “acumulação primitiva” e totalmente integrado ao modo de produção capitalista que foi forjando mundialmente suas bases a partir do século XVI.

O Brasil participava neste processo dentro da engrenagem colonial. A noção de “raça”, inclusive, vai aparecer no século XIX para justificar este processo de exploração no novo mundo e, particularmente no Brasil, foi eficiente para manter a dominação da população negra, majoritária em termos demográficos, mesmo no pós-Abolição. Lembremo-nos que naquele século, produziram-se teorias científicas apregoando a “degenerescência das raças” (Arthur de Gobineau), a explosão demográfica da população pobre que colocava em perigo a “civilização” (Robert Malthus) e a justificativa da “sobrevivência dos mais aptos” (darwinismo social).

Vejamos alguns dados populacionais a partir do século XVI, mesmo considerando a precariedade da coleta e a falta de base científica para os procedimentos.

**Tabela 1 – Distribuição da População Brasileira por Cor - Série Histórica (em 1.000 e em %)<sup>45</sup>**

Cor	Anos											
	1585		1600		1660		1798		1818		1827	
	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%
<b>Amarela</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Branca</b>	24,75	43,2	30	23,1	74	40,2	1.010	31,1	1.302	34,1	845	2
<b>Indígena</b>	18,5	32,3	70	53,8	-	-	250	7,7	-	-	-	-

<sup>45</sup> Estes dados foram tabulados a partir de Roger Bastide (1971), que por sua vez teve como fonte, para cada ano mencionado, respectivamente: 1585 – Padre Anchieta; 1600 – historiador Rocha Pombo; 1660 – Rocha Pombo; 1798 – historiador Perdígão Malheiros; 1818 – dados oficiais; 1827 – Rugendas; 1830 – Malte-Brun; 1872 – dados oficiais. Cf. Roger BASTIDE, **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações**. 2 vol. São Paulo: Pioneira/EdUSP, 1971, p.53-54. Para uma comparação com outros levantamentos, ver IBGE – Estimativas da População – 1550-1870, disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1550\\_1870.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1550_1870.shtm). Acesso em 09/05/2011.

<b>Parda</b>	-	-	-	-	-	-	406	12,5	585	15,3	628	1
<b>Preta</b>	14	24,5	30	23,1	110	59,8	1582	48,7	1.930	50,6	1.987	5
<b>Total</b>	57,25	100	130	100	184	100	3.248	100	3.817	100	3.460	1

Obs.: (1) População presente

**Tabela 2 – Distribuição da População Brasileira por Cor - Série Histórica (em 1.000 e em %)<sup>46</sup>**

Cor	Anos											
	1890 (1)		1940 (1)		1950 (1)		1960 (2)		1980 (2)			
	Pop.	%										
<b>Amarela</b>	-	-	289	0,7	416	0,8	568	0,8	969	0,8		
<b>Branca</b>	6.307	44	26.185	63,5	32.049	61,7	43.305	61	66.391	54,8		
<b>Indígena</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
<b>Parda</b>	5.934	41,4	8.742	21,2	13.765	26,5	20.943	29,5	46.643	38,5		
<b>Preta</b>	2.093	14,6	6.020	14,6	5.714	11	6.176	8,7	7.148	5,9		
<b>Total</b>	14.333		41.236		51.944		70.992		121.151			

Obs.1: (1) População presente. (2) População recenseada. (3) População residente.

Obs.2: Os percentuais foram calculados com base no total da população apontado pelo Censo. Como são fontes diversas (ver observação 1 e nota 9), há discrepâncias nas metodologias, acarretando diferença no somatório dos números absolutos e relativos.

O que vale aqui é a noção de diferenciação da população de quem se preocupou em fazer um levantamento dos dados, baseados em informações precárias, e adaptadas por mim, para efeitos de comparação, com as categorias utilizadas pelo IBGE.

<sup>46</sup> Os censos de 1920 e 1930 não apresentam dados por cor ou "raça", razão pela qual foram excluídos. Fontes: para os números absolutos totais: IBGE – Tabela 1.4 – População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 1872/2010. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/Brasil\\_tab\\_1\\_4.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/Brasil_tab_1_4.pdf). Acesso em 17/05/2011. Para os números percentuais: IBGE – População residente. Disponível em <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP106&t=populacao-residente-por-cor-ou-raca-dados-do-universo-e-dados-da-amostra>. Acesso em 17/05/2011.

Olhando para os dados da Tabela 1, fica patente a condição majoritária da população não branca nos quatro primeiros séculos da formação do Brasil, da colônia até o império. No penúltimo senso do século XIX, 1872, pretos e pardos somavam quase 62% da população brasileira, números muito significativos, apesar de conservadores, devido às condições técnicas, políticas e ideológicas daquele momento. Nesta época – refiro-me ao último quartel do século – a questão racial estava no centro dos debates da política e da nossa incipiente academia, por razões óbvias, tais como a luta abolicionista por um lado e os interesses econômicos escravistas de outro.

Observando os dados da Tabela 2, ainda que não seja este o propósito deste trabalho, surgem perguntas sobre um fato demográfico estranho: como pôde a população branca saltar de 44% em 1890 para 63,5% em 1940? Ou, de outra maneira: como pôde a população preta manter o mesmo percentual de 14,6% nos dois censos? Ou, ainda, como pôde a população parda cair praticamente para a metade – de 41,4 para 21,2% no período em questão? Ou, finalmente, como pôde a população negra (preta + parda) regredir de 56% para 35,8% nos cinquenta anos que se passaram?

Certamente a política de imigração (ver nota 11) tem aí um papel, mas isto explica somente uma parte do fenômeno. Uma outra parte da explicação está na epistemologia que embasa a produção de dados, seja na orientação metodológica da coleta dos dados, seja na análise dos mesmos e sua divulgação para a sociedade. É o resultado do que fala Sodré (1995) sobre o papel das elites logotécnicas e seu *modus operandi*. Neste ponto é interessante refletir sobre o silêncio histórico da esquerda brasileira sobre a questão racial e o insuficiente debate na academia – para o tamanho e pertinência da problemática – acerca da questão racial.

A ciência e a política pública foram postas a serviço de uma concepção racista<sup>47</sup> que foi implementada no país desde o final do século XIX, e mantida até os anos de 1930, quando aparecem alguns elementos que se conjugam e remetem à *questão racial*: o surgimento da Frente Negra Brasileira (1931-1937, fruto de experiências e lutas de ativistas e da imprensa negra), alguns escritos como os de Gilberto Freyre (*Casa Grande & Senzala* é lançado em 1933, *Sobrados e Mocambos* em 1936) e a construção da idéia de nação brasileira mestiça desenvolvida pelo governo de Getúlio Vargas, aproveitando-se dos ideais modernistas, das lutas sociais desde os anos de 1920 e das criações das culturas populares (como as escolas de samba, por exemplo).

---

<sup>47</sup> Ver SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. In MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo V. dos (orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Centro Cultural do Banco do Brasil/Editora da Fiocruz, 1996, p. 41-58.

São fatores que contrabalançavam – mas não necessariamente negavam – o caminho que vinha sendo trilhado por uma ciência com bases racistas, por uma política pública embranquecedora via imigração<sup>48</sup> num primeiro momento e mais tarde pela influência ideológica do “mito da democracia racial”. Manejando bem o jogo político, Getúlio Vargas implementa um projeto de poder autoritário mas com largas bases sociais, graças a um conjunto de ações que incluíam leis de cunho social, controle dos sindicatos, repressão a opositores e censura, que contrabalança, em alguns aspectos, a política pública de bases racistas. A chamada Lei dos Dois Terços (Decreto nº 19.482, de 12.12.1930)<sup>49</sup>, por exemplo, que deu aos trabalhadores nacionais – a maioria deles, pretos e “mulatos” – a possibilidade de emprego, antes dificultado pela preferência aos estrangeiros, é apenas um *momento* de desvio de rota. Contudo, destas observações *não* se deve concluir que, o mito da “democracia racial”, construído a partir deste período e implícito na historiografia brasileira à direita e à esquerda, proporcionou à população negra uma condição cidadã nos processos sociais que vieram a seguir.

### **A reterritorialização dos espaços**

A possibilidade de elaborar cultura é algo que se configura como exclusivamente humano. Assim como Marx (1980) dizia que o trabalho era a diferença fundamental do ser humano em relação às outras espécies da natureza, podemos do mesmo modo dizer que a *cultura* é essa diferença fundamental, pois somente os seres humanos elaboram o que chamamos cultura, conceito que inclui as diversas formas de trabalho nas sociedades humanas.

Como dizem Candeia e Isnard (1978, p.5), “para falar em samba temos que falar em negro”. Ao procurarmos entender o samba, torna-se fundamental conhecer a sua história. Se o legado cultural africano foi o ponto de partida, a forma como ele nos chegou – no Brasil e no Rio de Janeiro – é parte significativa do processo de surgimento do samba e da conformação do

---

<sup>48</sup> O incentivo à imigração européia desenvolveu-se desde o final do século XIX (Ver Giralda SEYFERTH, *op. cit.*) e chegou a números significativos: para o período de 1884-1933, foram 3,963 milhões, aí incluídos 236 mil (5,96%) de japoneses, sírios e turcos, para uma população brasileira que tinha 14,333 milhões em 1890; 17,438 milhões em 1900; 30,635 milhões em 1920 e 41,231 milhões em 1940. Cf. Imigração no Brasil por nacionalidade. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/brasil500/tabelas/imigracao\\_nacionalidade\\_84a33.htm](http://www.ibge.gov.br/brasil500/tabelas/imigracao_nacionalidade_84a33.htm). Acesso em 03/05/2011.

<sup>49</sup> Conforme explica Amauri Mendes Pereira, “uma lei que barrava a imigração de 3ª classe e determinava que dois em cada três trabalhadores de cada empresa tinham que ser ‘nacionais’ – um eufemismo para não falar claramente na ‘massa’ negra. Há na memória de muitas famílias negras urbanas o fato de que a lei teve o efeito de ‘escurecer’ o mercado de trabalho” (Pereira, 2008, p.79). Este decreto foi confirmado mais tarde através da Lei 5.452/1943.

que estou chamando de *cultura do samba*, para dar uma dimensão maior aos sujeitos e processos decorrentes da constituição e desenvolvimento de um gênero musical que não deve ser circunscrito apenas nestes termos.

Dessa maneira, no Entrudo, nos Cordões, no Zé-pereira, nos Ranchos, nos Blocos Carnavalescos<sup>50</sup>, nas festas públicas como a Festa da Penha e nas festas particulares, é que os afro-brasileiros vão mostrando sua música e dança. Mas é a partir do final da década de 1920, com o surgimento das Escolas de Samba<sup>51</sup> que a música fundamentalmente produzida pela camada da população afro-brasileira, começa a ganhar mais visibilidade. E passa a não se confundir outros ritmos denominados genericamente de samba. Dali em diante, de forma singular, se fazia conhecer o samba.

Mas o caminho até o sucesso do samba não foi fácil. Primeiro a escravidão. Depois a forma como foi feita a abolição, sem reforma agrária e sem indenização dos ex-escravos. E ainda o preconceito, a discriminação, a miséria, a segregação social e, decorrente disto, a perseguição policial. Em suma, a concretização do racismo.

Numa sociedade dicotômica como a brasileira (Freyre, 1961), a rua como lugar de confraternização, de atenuação de conflitos, de contemporização, cresce de prestígio. A procissão, a festa da igreja, o carnaval, passam a ter mais importância como espaço público. Mas a ocupação pelo negro do espaço público não se dará sem o enfrentamento da segregação, como nos diz Muniz Sodré (1988, p.37):

Ora, como o afastamento de escravos e ex-escravos afigurava-se fundamental a uma sociedade que, no final do século dezenove, sonhava em romper social, econômica e ideologicamente com as formas de organização herdadas da Colônia – e que já excluía o negro dos privilégios da cidadania –, intensificaram-se as regras de segregação territorial, tradicionais da organização dos espaços brasileiros.

Portanto, o rompimento dessa segregação passa por uma ocupação do espaço público. O samba pode ser considerado um dos instrumentos de penetração do afro-brasileiro na sociedade branca. E nesse processo a perseguição aos sambistas foi grande. Sérgio Cabral (1996) cita alguns depoimentos como o de Donga: ‘O fulano da polícia pegava o outro tocando violão, este sujeito estava perdido. Perdido! Pior que comunista, muito pior ...’ (p.27); ou de João da

---

<sup>50</sup> Segundo Cabral (1996), o Entrudo foi trazido de Portugal no século XVII e perdurou até início do século XX; no século XIX surgem os Cordões, o Zé-pereira, as Grandes Sociedades e os Ranchos.

<sup>51</sup> A primeira Escola de Samba desfilou em 1929 na Praça Onze. No ano seguinte já desfilavam mais cinco Escolas (Tinhorão, 1969). Em 1932 houve o primeiro concurso e em 1933 havia 31 Escolas desfilando. A oficialização do desfile ocorreu em 1935 (Cabral, 1996).

Baiana<sup>52</sup>: ‘A polícia perseguia a gente. Eu ia tocar pandeiro na festa da Penha e a polícia me tomava o instrumento’ (p.28); ou ainda de Juvenal Lopes, que foi mestre-sala da Deixa Falar e presidente da Mangueira:

Quando o samba estava na melhor, bateram na porta dizendo que não adiantava fugir, pois a casa estava cercada. ‘Ninguém corre!’ Aí, por causa do samba, o homem fez a gente descer o morro. [...] Fomos a pé do Morro do Urubu ao 23<sup>o</sup>, em Madureira, debaixo de pau e de bengalada (p.29).

O mesmo Sérgio Cabral comenta, em sua “Apresentação” ao livro de Candeia & Isnard (1978, p.VIII):

Leiam, por exemplo, essa notícia publicada na edição de 12 de setembro de 1920 do jornal O Paiz e imaginem a violência de que foram vítimas as pessoas reunidas num local denominado ‘A Porta do Céu’ (e atentem para o ar de deboche com que o redator divulgou a agressão policial): ‘O título (A Porta do Céu) era sugestivo e assim pregado, sem mais aquela, no alto da porta da Rua Duque de Caxias, 105, não dizia que aquilo parecia a porta do inferno, porque de lá saíam, de vez em quando, incomodando a vizinhança, esquisitos sons, abafados, da adufos, pandeiros e classes anexas... (...) Quando as autoridades lá chegaram, os tais ruídos chegavam-lhe aos ouvidos. O reco-reco estava funcionando de ‘vela enfunada’. A polícia, como se estivesse em sua casa, foi entrando sem pedir licença, e quando o primeiro sherlock mostrou a sua pessoa no salão até parecia gato quando dá em casa de rato, e foi aquele reboiço de seiscentos e tantos diabos.

– Mas que manifestação é essa, meus irmãos? – perguntou o chefe do candomblé, capitão José Silva Mendonça, ao delegado.

– Não se impressione – respondeu-lhe a autoridade. Você vai ver a significação lá na delegacia. ...’

Silva e Santos (1989) reproduzem depoimento de um portelense antigo<sup>53</sup>, falando dos primórdios da Portela, dizendo o que aconteceu, na inauguração de uma nova Escola por dissidentes, a qual compareceu Paulo da Portela para homenageá-la: ‘Mas a inauguração foi frustrada. A polícia apareceu na hora ‘h’, e os sambistas correram sem saber por quê. Paulo foi o único que ficou parado... e entrou tranqüilamente na viatura policial’ (p.59).

Essas transcrições apenas dão uma idéia do processo de repressão ao negro e suas manifestações culturais, seja religiosa ou musical. Contudo, não é esta a ideologia apregoadá nos meios populares e doutos, onde o imaginário é de uma democracia racial:

---

<sup>52</sup> João Machado Guedes, o João da Baiana (1887-1973), importante compositor e instrumentista.

<sup>53</sup> Depoimento de Olívio Pereira de Almeida, o Nô.

Assim, a ideologia brasileira de relações raciais é ostensivamente miscigenacionista e igualitária, ao mesmo tempo que encobre, sob a forma de incentivo ao branqueamento e de escalonamento dos indivíduos em função de sua aparência racial, um tipo sutil sub-reptício de preconceito (Nogueira, 1998, p.196)

Portanto, havia um outro processo, menos visível socialmente, que ocorria, muitas vezes no plano *aparentemente* privado, contudo praticado sucessiva e sistematicamente para os indivíduos “de cor”, independente de sua classe social, como exemplifica Oracy Nogueira<sup>54</sup>:

Um jovem preto, itapetiningano, quando sargento do Exército, recebeu, certa feita, do coronel, tal como os demais sargentos, convites impressos para um baile, num clube, da cidade onde a unidade se achava aquartelada. À porta da associação, foi ele barrado, enquanto os demais conseguiram entrar. Conta ele ao pesquisador: ‘Então eu peguei e fui para uma gafeira. Fui bem recebido lá, me diverti bastante e então eu vi que ali é que eu estava bem, estava no meu meio!’ Doutra feita, posteriormente, essa mesma pessoa teve oportunidade de ir a um ‘clube de luxo’, em companhia de um amigo branco, que era um dos seus dirigentes. À porta do clube, porém, recuou, dispensando o convite, ‘por falta de coragem’. A experiência humilhante o intimidou de tal modo que, encontrando dificuldade de matricular uma filha numa escola particular e lhe sugerindo alguém que procurasse um amigo influente, através do qual, sem dúvida, conseguiria seu intento, respondeu: ‘Eu podia tentar, por intermédio de uns cartuchos, mas não quero. Não quero porque não desejo que minha filha vá sofrer ainda, lá dentro, porque eles podem deixar ela entrar, mas não vão tratá-la bem’ (Nogueira, 1998, p.201)

Tais fatos aconteciam – e ainda hoje acontecem – não deixando dúvidas sobre um tipo de experiência comum da população negra no Brasil. É de Pixinguinha<sup>55</sup>, o seguinte depoimento:

... As gravadoras foram ficando mais comerciais e estavam preocupadas em explorar o gosto do público. Mas o negro não era aceito com facilidade. Havia muita resistência. Eu nunca fui barrado por causa da cor, porque eu nunca abusei. Sabia onde recebiam e onde não recebiam pretos. Onde recebiam eu ia, onde não recebiam, não ia. Nós

---

<sup>54</sup> Oracy Nogueira (1917-1996), membro do PCB e participante da chamada Escola de Sociologia Paulista e participou do Projeto Unesco, um conjunto estudos sobre as relações raciais no Brasil no início dos anos 1940 e 1950. O trabalho citado é fruto de pesquisas realizadas por Oracy Nogueira naqueles anos, e publicadas originalmente em 1955 com o título de “Relações Raciais no Município de Itapetininga”. Reeditado como *Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga*, em 1998. Ver em especial o capítulo 4 “Estrutura social e ideologia de relações inter-raciais”, p.195-203.

<sup>55</sup> Alfredo da Rocha Viana Filho, o Pixinguinha (1897-1973), um dos mais importantes compositores brasileiros; instrumentista, maestro e arranjador, compôs sambas, maxixes e outros ritmos, mas se notabilizou principalmente com o choro.

sabíamos desses locais proibidos porque um contava para o outro... (*apud* Moura, 1995, p.84).

A insinuação do negro no espaço branco vem se dando por séculos, da forma que lhe foi possível. Assim, as confrarias de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, as festas de reis e rainhas do Congo, (Bastide, 1971; Cabral, 1996; Freyre, 1999; Moura, 1995) como ritos propiciatórios para introduzirem sua cultura, foram as primeiras formas do negro escravo ou forro, participarem deste espaço segregado pelo branco. Assim analisa Sodré (1988, p.133):

As congadas, os cordões, os cucumbis, as diversas festas processionais ou dramáticas de origem africana representavam possibilidades temporárias de se penetrar coletivamente em território proibido – eram reterritorializações que também asseguram a co-presença de tempos e espaços civilizatórios diferentes.

Hermano Vianna, no livro que tem o sugestivo título de *O mistério do samba*, preocupado em mostrar que ao lado da repressão aos sambistas, devemos analisar outros aspectos que tiveram seu papel no processo que tornou o samba um gênero nacional, reconhece:

*Também (reafirmo uma vez mais) não quero negar a existência de uma forte repressão à cultura popular afro-brasileira, repressão que influenciou decisivamente a história do samba.* Minha intenção é apenas complexificar esse debate, mostrando como, ao lado da repressão, outros laços uniram membros da elite brasileira e das classes populares, possibilitando uma definição da nossa nacionalidade (da qual o samba é apenas um dos aspectos) centrada em torno do conceito de ‘miscigenação’ (Vianna, 1995, p.152, grifos meus).

O carnaval vai ser outro momento, principalmente a partir do final do século XIX, através do Entrudo, do Zé-pereira, dos Cordões<sup>56</sup> como o dos Velhos e dos Cucumbis, ambos com predominância negra (Cabral, 1996), em que os foliões brincavam de maneira desordenada e mesmo violenta, e eram perseguidos pela polícia. Os Ranchos<sup>57</sup>, fundados por afro-brasileiros, mais bem organizados, iriam ganhar a tolerância das autoridades.

---

<sup>56</sup> O Entrudo e o Zé-pereira já entravam em decadência. Os Cordões, segundo Renato Almeida, em geral ‘eram grupos de mascarados, velhos, palhaços, diabos, rei, rainha, sargento, baianas, índios, morcegos, mortes etc. Vinham conduzidos por um mestre a cujo apito de comando obedeciam todos. O conjunto instrumental era de percussão: adufos, cuícas, reco-reco etc.’ (*apud* Cabral, 1996, p.22).

<sup>57</sup> Originários dos Ranchos de Reis do folclore nordestino (Tinhorão, 1969), teve como um dos seus mais importantes organizadores, o negro pernambucano, criado na Bahia, Hilário Jovino Ferreira [1852-1933], influente na comunidade baiana do Rio e também “feito no santo”.

Dessa forma, já no século XX, a participação no carnaval de rua da população pobre, majoritariamente afro-brasileira, foi nos Ranchos e blocos carnavalescos, organizações baseadas na solidariedade grupal, com seus membros cotizando-se financeiramente, enfrentando dificuldades para a legalização de suas agremiações junto às autoridades policiais<sup>58</sup>, pois era necessário tirar licença para desfilar. “Até o aparecimento das escolas de samba, o carnaval carioca – na área popular, naturalmente – era a festa mais caótica e violenta do mundo” (Tinhorão, 1969, p.78).

Se *antes* da Abolição o negro tinha seu lugar – fixo e desumano, é verdade – no *pós*-Abolição ele não tinha lugar algum, sendo necessário todo o esforço na conquista de territórios interacionais, de penetração espacial, de “apropriação da cidade como estrutura de encontro interétnico, criação festiva e confrontação simbólica” (Sodré, 1988, p.134). E um dos mais importantes instrumentos dessa penetração foram as Escolas de Samba.

É certo que os afro-brasileiros já haviam marcado espaços importantes na formação da cultura brasileira e em nossa nacionalidade. E não só na conformação de hábitos alimentares, na festa, na religiosidade, na música e na dança. Alguns exemplos de época anterior ao advento das Escolas de Samba: na política, com Zumbi, Barão de Cotegipe, Nilo Peçanha, José do Patrocínio, Luís Gama e outros; nas ciências, com o médico Juliano Moreira, o engenheiro André Rebouças, o médico e pesquisador Nina Rodrigues; nas Letras nacionais, já que dois dos nossos maiores escritores são afro-brasileiros, como Machado de Assis, dito mulato, além de Lima Barreto e dos poetas Gonçalves Dias e Cruz e Souza; nas Artes Plásticas, Antonio Francisco Lisboa, conhecido como Aleijadinho, Valentim da Fonseca e Silva, conhecido como Mestre Valentim (Diégues Jr, 1997). Mas a visibilidade positiva como afro-brasileiros, como uma representação afro-brasileira *de grupo*, somente com as Escolas de Samba. Ainda que a produção do samba e sua constante ampliação, tenha outras fontes que não exclusivamente negras, o samba é, reconhecidamente, de origem afro-brasileira.

A participação de pessoas ligadas aos cultos afro-brasileiros na formação das Escolas de Samba é apontada por Augras (1998), Cabral (1996), Candeia & Isnard (1978) e Sodré (1988 e 1998), mostrando uma relação que, se não era direta, denota um desdobramento da estratégia de luta contra a marginalização do negro após a abolição e ampliação de uma prática cultural *identitária*. Podemos ver nisto uma ampliação do território. Não é à toa que Bastide (1971), fazendo sua pesquisa na década de 1950, vai colocar num mesmo patamar as Escolas de Samba

---

<sup>58</sup> As casas de cultos afro-brasileiros podiam ser legalizadas. Era através dessas casas que muitas vezes se aproveitava para tocar e dançar samba. Porém, nem sempre a polícia respeitava essa legalidade.

e o *candomblé* como “organizações africanas”, quando se refere ao processo de trocas entre civilizações no âmbito das instituições<sup>59</sup>.

Candeia & Isnard, em seu livro *Escola de Samba – a árvore que esqueceu a raiz*, exemplificam como foi o processo de fundação da Portela (Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela): “O Conjunto de Oswaldo Cruz, nome inicial da Portela, sofreu demais para subsistir e devemos lembrar que nos primeiros passos não havia realmente condições econômicas para sobrevivência da Escola ...” (p.16). As dificuldades eram as mesmas dos seus criadores e organizadores na sua vida diária. Como diz Paulo da Portela em 1944, respondendo às acusações de que os sambistas são violentos:

Eu mesmo sou ilustrador. Suo o dia inteiro para sustentar a minha família. Como eu, Cartola, Carlos Cachça e todos, enfim, não vivem de marmita. Trabalhamos de sol a sol. A polícia sabe muito bem que os verdadeiros malandros ficam lá embaixo, batendo calçada pela Rua do Ouvidor, Rua Gonçalves Dias, Avenida Rio Branco etc. (*apud* Cabral, 1996, p.141).

É exatamente Paulo da Portela que talvez encerre com mais nitidez a estratégia e a luta dos afro-brasileiros para conquistar espaço, fazer que o corpo negro adentre no espaço que lhe é segregado. Ele sabia das dificuldades e desafios, as barreiras do preconceito e da discriminação. Ele vislumbrou que a construção das Escolas de Samba, um território majoritariamente afro-brasileiro, *não segregado aos brancos*, poderia abrir a brecha para a penetração do afro-brasileiro na sociedade racista brasileira. Uma penetração que não fosse do indivíduo, mas do *grupo*. Uma reterritorialização. Como diz Sodré (1988 e 1998), uma tática que não é somente simples prática de contrariedade do poder, mas um movimento que dá continuidade e afirma valores culturais afro-brasileiros, trazendo dentro de si ambigüidades, avanços e recuos.

De modo que, pensar a história do samba, é pensá-lo não só como gênero musical em constantes contatos e recriações, mas também como *cultura* no seu sentido antropológico, com os sujeitos que a produzem num tempo histórico, em certas condições materiais de existência, numa determinada sociedade – no caso, a brasileira e carioca – em que a condição social de sua população se mescla indissociavelmente com a sua negritude, ainda que sua história tenha também participação de brancos. Assim, a questão social no Brasil não é possível de ser

---

<sup>59</sup> Considero exagerada essa afirmação de Bastide (1971, p.533) pois o processo de trocas culturais é inerente às culturas em contato. No caso específico das Escolas de Samba, os vários estudos (Augras, 1998; Cabral, 1996; Cavalcanti, 1999; DaMatta, 1997; Goldwasser, 1975; Leopoldi, 1977; Lopes, 1981; Moura, 1995; Silva e Santos, 1989; Tinhorão, 1969; Vianna, 1995) dão conta das várias influências sofridas pelas Escolas de Samba, colocando-as como expressão *negro-brasileiras*, distanciando-se do que o citado autor chamou de “organizações africanas”.

pensada omitindo ou deslocando a questão racial. Historicamente, politicamente, culturalmente, socialmente, ideologicamente, a questão racial sempre esteve presente, de uma maneira ou de outra. Está no chão de nossa história. O que espanta não é a invisibilização da questão racial como questão social. Afinal, trata-se de luta política. Mas sim o esforço, *analítico*, de invisibilizar a questão racial no samba, posto que historicamente, culturalmente, socialmente, ela sempre esteve presente.

### ***Referências bibliográficas***

AUGRAS, Monique. **O Brasil do Samba-enredo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil** – contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. 2 v. São Paulo: Livraria Pioneira Ed./EdUSP, 1971.

CABRAL, Sérgio. **As Escolas de Samba do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Lumiar Ed., 1996.

CANDEIA & ISNARD. **Escola de Samba: árvore que esqueceu a raiz**. Rio de Janeiro: Lidador/SEEC, 1978.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Carnaval carioca: bastidores do desfile**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Funarte, 1999.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6ªed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DIÉGUES JUNIOR, Manuel. A África na vida e na cultura do Brasil. **Revista do Patrimônio**. IPHAN, n.25, p. 11/27, 1997.

FRANCISCO, Dalmir. Negro, etnia, cultura e democracia. **Revista do Patrimônio**. IPHAN, n.25, p.185-198, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 35ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e Mocambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

GOLDWASSER, Maria Julia. **O palácio do samba** – estudo antropológico da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1975.

HISTÓRIA DO SAMBA. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 40 fascículos, 40 CDs, 1997.

LEOPOLDI, José Sávio. **Escola de samba, ritual e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

LOPES, Nei. **O samba, na realidade...** A utopia da ascensão social do sambista. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

\_\_\_\_\_. Uma breve história do samba. **Afroreggae Notícias**, n.30, p.4-5, 1998.

MARX, Karl. **O capital**. V. I, Livro Primeiro, 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro**. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**. As relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajatórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. In MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo V. dos (orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Centro Cultural do Banco do Brasil/Editora da Fiocruz, 1996, p. 41-58.

SILVA, Marília Trindade Barboza da, SANTOS Maciel, Lygia dos. **Paulo da Portela – traço de união entre duas culturas**. 2<sup>a</sup> ed. RJ: Funarte, 1989.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. Uma genealogia das imagens do racismo. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, p.6:6, 19/03/1995.

\_\_\_\_\_. **Samba, o dono do corpo**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. **Música Popular: um tema em debate**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: JCM, [1969].

VIANNA, Hermano. **O Mistério do Samba**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./Ed. UFRJ, 1995.

## **CULTURA POPULAR E PEDAGOGIA PROGRESSISTA: A UTILIZAÇÃO DO SAMBA ENREDO EM SALA DE AULA**

### **Introdução**

Tendo o samba como representação da cultura popular na região Sudeste, mais especificamente do Estado do Rio de Janeiro, em que juntamente com as escolas de samba, o samba enredo é um dos temas que tem grande relevância social, perpassando a vida de vários brasileiros, fazendo parte do cotidiano brasileiro, sendo assim, deverá ser tema privilegiado pela educação não somente a que é realizada nas escolas de samba, mas também pela educação formal nos diferentes graus de ensino.

De modo paralelo ao meu percurso na escola de samba e a minha formação na área da educação, buscarei uma articulação entre a teoria pedagógica progressista e de currículo contemporâneas e a cultura popular através do samba enredo e sua utilização em sala de aula resultando uma educação para a diversidade dando ênfase à cultura afro-brasileira.

Para a elaboração da pesquisa são utilizados como referencial os autores Georges Snyders e Tomaz Tadeu da Silva que abordam as questões do currículo com as práticas da Pedagogia Progressista que defende um currículo em que se aborde toda a diversidade cultural e social no ambiente escolar.

### **A origem do samba**

O samba-enredo não surgiu junto com a criação das escolas de samba, no início dos desfiles das escolas de samba não havia enredo, o samba mais cantado na quadra era que valia para o desfile. Entre os pesquisadores, em sua maioria, o primeiro samba-enredo com tema pode ter sido apresentado pela Unidos da Tijuca em 1933, antes disso as escolas percorriam a avenida com dois sambas um para ir e outro para voltar. Com a implantação do Estado Novo em 1939 por Getúlio Vargas, as escolas eram obrigadas a apresentar enredos sobre personagens heróis do país, exaltando sempre de forma patriótica. Hoje, essa prática ainda é exercida pelas escolas de samba cariocas nos dias atuais, mas sem os fins ideológicos dos governos.

Uma das primeiras escolas a ter como destaque o negro como enredo foi o Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, com enredo Quilombo dos Palmares em 1960. Essa iniciativa se deve pelo fato de que as histórias em que os personagens principais que eram negros não apareciam nas histórias ditas oficiais nos livros didáticos. Este fato abriu precedentes para outras escolas seguirem essa linha. No ano de 1988, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Vila Isabel, fez um belíssimo desfile no ano de 1988 com **Kizomba a Festa da Raça** que exaltou a luta do povo negro falando da resistência do

Quilombo de Palmares, a garra de Zumbi e da questão da segregação na África do Sul e a luta do negro no Brasil após a abolição. Esse ano se completava 100 anos de abolição oficial da escravatura, por esse motivo, a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro sugeriu, sem a obrigatoriedade, que as escolas do chamado Grupo Especial fizessem enredos com o mesmo tema – O Centenário da Abolição da Escravatura – com isso as escolas puderam fazer várias explanações desde a vida do negro na África até a condição de escravos e a liberdade chegando até a homenagear a Princesa Isabel pela declaração da abolição dos negros.

Seguindo essa linha, o desenvolvimento do tema será feito através de pesquisas das letras de samba com a temática do negro em todos os seus aspectos, para situar em que contextos os compositores situavam os principais personagens que são os negros.

Dentro do contexto da educação, é muito pertinente abordar este tema, pois com o respaldo das Teorias Pedagógicas progressistas me encontro com muita disposição para apresentar este tema através dessas composições e mostrar como podem ser utilizadas em sala de aula com estudantes em qualquer nível de escolaridade.

Por tanto, o foco central da pesquisa será constituído pelas letras de samba com a temática negra, dando destaque ao Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro. A agremiação escolhida para a pesquisa se deve ao seu pioneirismo e sua ousadia em abordar o tema; o primeiro enredo tendo como destaques dentro do desfile os negros heróis da nossa história como Zumbi dos Palmares que foi homenageado no enredo **Quilombo dos Palmares** em 1960, depois foi elaborado o enredo **Chica da Silva** em 1963 e **Chico Rei** em 1964; em 1971 a escola obteve mais um título com o enredo **Festa para um Rei Negro** mais conhecido como **O Lelé o Lalá, Pega no Ganzê pega no Ganzá**, em 1976 ela desfila com enredo **Valongo**, em 1978 **Do Yorubá à Luz, a Aurora dos Deuses**, em 1984 **Skindô, Skindô**, em 1989 **Templo Negro em Tempo de Consciência Negra** e o último enredo com a temática negra em 2007 foi **Candaces**. Outras escolas também se utilizaram deste tema para os seus desfiles Esses personagens são figuras importantíssimas e não exploradas pelos historiadores que elaboram os livros didáticos, fazendo destes personagens secundários, apresentando-os de maneira preconceituosa.

Dentro desta pesquisa pretendo mostrar que o que faltam nos livros escolares sobra nas letras de samba das agremiações, com isso as letras podem ser utilizadas para acrescentar ao cotidiano escolar, valorizando o samba, como uma produção cultura popular das classes populares, destacando inclusive a produção das escolas de samba localizadas nas comunidades carentes em que as instituições escolares estão inseridas. A partir deste ponto, se faz necessário contextualizar a história da agremiação escolhida para a referida pesquisa.

## **Contextualizando a história: o Morro do Salgueiro**

Localizado no bairro do Andaraí, o morro que antes tinha lavouras de café e depois uma fábrica de chita, no princípio do século XX deu lugar aos imigrantes e aos ex-escravos. O morro recebeu esse nome por causa do comerciante português Domingos Alves Salgueiro, que além de ter um comércio no bairro era também dono de trinta barracos na comunidade. Aos poucos o morro começou a ser ocupado por famílias vindas de Minas Gerais, interior do Estado do Rio de Janeiro, sul da Bahia e Nordeste. Os moradores levantavam as suas casas em regime de mutirão, todos transformavam o Morro do Salgueiro em uma grande família, uma festa de convívio social. O local possuía várias tendinhas em que os moradores compravam gêneros de necessidade urgente que depois passou a ser ponto de encontro dos moradores e local para se discutir política, futebol e samba.

Os moradores que tinham várias origens trouxeram para o morro costumes, hábitos e culturas que foram amplamente incorporados no cotidiano da comunidade. Carimbó, Folias de Reis, Calango, Jongo e Samba de Roda eram cantados e dançados em datas folclóricas dos imigrantes e passaram a ser apreciados por todos nas festas, nos eventos familiares, acompanhados de cozidos, mocotós, peixadas e feijoadas. Mas a manifestação folclórica que teve mais força no Salgueiro foi o Caxambu, dança vinda do interior de Minas Gerais e do Estado do Rio de Janeiro.

Devido à diversidade cultural, com as manifestações religiosas não poderia ser diferente, na subida do morro o Cruzeiro passou a ser o local onde os moradores faziam os agradecimentos, com velas acesas para as Almas Benditas, flores e ex-votos de promessas a pagar. Faziam parte também os terreiros de Umbanda e de Candomblé. Neles, as segundas e sextas-feiras, os toques dos atabaques, o baterem das palmas e o coro, que entoavam em ioruba e português, saudavam os orixás e os caboclos. O morro também abrigou diversas benzedeadas, que com as garrafadas curadoras, banhos de limpeza, rezas localizadas, as benzedeadas do Salgueiro ganharam fama que se espalhou por toda a área da Tijuca.

O padroeiro do Morro do Salgueiro é São Sebastião, comemorado no dia 20 de janeiro, e nesta data que até hoje os moradores espalham flores e velas para homenagear o santo. Outra entidade também é padroeira do local, por causa da diversidade religiosa, Xangô, orixá do Candomblé, é outro homenageado no Morro, que também é reverenciado no dia 20 de janeiro. Quando anoitece diante dos pegis e dos gongás, o senhor das pedreiras recebe as homenagens de seus afilhados salgueirenses, devido ao grande número de moradores que eram de religião de matriz africana e devotos desta entidade.

A luta social também faz parte da história desta comunidade, foi neste morro que surgiu a primeira associação de moradores do Rio de Janeiro, no início de 1934, quando os habitantes do morro foram ameaçados de despejo. Liderados pelo sambista Antenor Calça Larga, os moradores saíram vitoriosos na batalha jurídica e continuaram a viver pacificamente no local, fazendo suas festas, suas músicas seus sambas.

O Morro do Salgueiro chegou a ter mais de dez blocos carnavalescos, entre eles o **Caprichoso do Salgueiro, Flor dos Camiseiros, Terreiro Grande, Príncipe da Floresta, Pedra Lisa, Unidos da Grota e Voz do Salgueiro**. Todos os blocos possuíam um grande contingente de pessoas que desciam o morro para brincar na Praça Seans Peña e nas famosas batalhas de confete na Rua Dona Zulmira, local em que o Salgueiro era tido com grande respeito, já que todos conheciam o talento de seus compositores os quais mostraram que a escola já era uma verdadeira academia do samba. Lá em cima no morro, nos anos da década de 30, Dona Alice da Tendinha passou a realizar concursos com a composição de jurados para premiar o bloco mais animado que desfilava no morro. A cada desfile ia ficando mais animado e atraindo moradores de outros morros e bairros devido à qualidade dos sambas feitos pelos compositores do Morro do Salgueiro.

Com a fragmentação do samba no morro em vários blocos, surgiu a união e o nascimento de três escolas de samba: **Unidos do Salgueiro, Azul e Branco e Depois Eu Digo**. As três escolas tinham uma ala de compositores bastante talentosos, grandes gênios musicais, como Geraldo Babão, Guará, Iracy Serra, Noel Rosa de Oliveira, Geraldo, Abelardo, Bala, Anescarzinho, Antenor Gargalhada e Djalma Sabiá. Foram as composições desses compositores que fizeram com que o Salgueiro fosse respeitado pelas outras escolas no Rio de Janeiro.

Mesmo com sambas de alta qualidade feitos pelos seus compositores, não conseguiam ameaçar o domínio das grandes escolas, que eram Império Serrano, Mangueira e Portela. Então em 1953, a Unidos do Salgueiro foi a sexta colocada no concurso dentre as três escolas existentes no morro. Esse resultado fez com que sambistas ficassem contra a divisão de forças no morro. Depois de várias reuniões, foram decididas as cores e o nome da nova agremiação em cinco de março de 1953. Com os componentes da Depois Eu Digo e a Azul e Branco nasceu a Acadêmicos do Salgueiro, com as cores vermelho e branco, uma combinação que derrubou um tabu, já que naquela época todos achavam que um crioulo de roupa vermelha parecia o demônio. A outra escola, Unidos do Salgueiro desapareceu e seus integrantes foram se incorporando à nova agremiação. A partir daí a comunidade começa fazer sua história no mundo das escolas de samba.

**A pedagogia progressista e a utilização do samba enredo em sala de aula**

O tema samba de enredo, tendo o negro como instrumento de trabalho dentro da sala de aula é uma forma de romper com a forma tradicional e impositiva do currículo escolar, uma vez que privilegiando um determinado grupo da classe social, não levando em conta a diversidade e a realidade do aluno, fica muito difícil que a criança ou o jovem entendam o que deva ser apreendido, pois a sua cultura não é valorizada. Então, a única maneira de atingir um possível sucesso dentro da sala de aula é aproveitar de forma inteligente a bagagem cultural que os alunos trazem do seu cotidiano, o samba também uma forma de resgatar uma cultura que está cada vez mais distante da cultura de massa.

A teoria pedagógica progressista defendida pelo Georges Snyders tem como palavras-chaves identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Essas palavras estão na escola e geralmente não fazem parte do cotidiano escolar, o que torna a escola uma reprodutora das desigualdades existentes na sociedade. A teoria dá embasamento para elaborar e organizar um trabalho bastante diferenciado, tendo em vista a diversidade existente nos espaços educativos, isso pode ser discutido com o Projeto Político Pedagógico que atenda essa diversidade cultural com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

No Brasil, existe um conflito entre a cultura e o padrão estético negro africano e o padrão estético e cultural branco europeu. Mas a presença da cultura negra ultrapassa 50% da população brasileira, segundo o último censo do IBGE, mesmo assim não é suficiente para extinguir ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, lembrando que tudo que tem referência da cultura negra é depreciada, debochada e ridicularizada, fazendo com que os negros se sintam diminuídos na sua cultura sendo forçados a incorporar a cultura e os padrões da classe dominante, que é branca e tem insistido em silenciar as vozes que ousem quebrar este paradigma.

As teorias Pedagógicas Progressistas permitem que as escolas rompam os muros da escola e tragam de forma significativa a colaboração das comunidades que estão ao seu redor, do seu apoio direto ou indireto de estudiosos e de organizações como o Movimento Negro, com as quais podem estabelecer canais de comunicação e encontrar formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela instituição, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. É pro isso que o samba, genuinamente brasileiro, com suas bases de origem africana, deve ser incluído nesta questão como forma de resgatar através da música a dignidade e a autoestima das comunidades, tendo como material de estudo os sambas de enredos das escolas de samba com a temática negra principalmente. Assim através de uma história contada de forma bem didática, sem estereótipos, sem deprecições e discriminações, inserimos dentro do

cotidiano escolar uma realidade vivenciada pelos alunos, seus familiares e comunidade fora do ambiente de ensino.

### **Identidade, currículo e cultura**

Através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular (o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas comemorativas) está repleto de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão de 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 no currículo não pode ser separado daquilo que As crianças e os jovens se tornarão como seres sociais.

*“Para ter a diversidade respeitada e integrada na escola, sobretudo na sala de aula é necessário que o currículo atenda à essa constatação. O currículo é considerado um artefato social e cultural, significando assim a sua colocação no quadro mais amplo de suas determinações sociais de sua produção contextual. O currículo não é neutro e desinteressado na sua transmissão de conhecimento, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é transcendental e atemporal, ele está vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Na escola, o currículo é considerado um instrumento do controle social que pretende estabelecer na escola valores, condutas e hábitos adequados. A preocupação com a educação vocacional faz-se notar evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia.”(MOREIRA, 2006:7)*

No discurso dominante, segundo Giroux, a pedagogia é simplesmente a metodologia mensurável e justificável usada para transmitir o conteúdo do curso e, além disso, define a cultura popular como o que sobre após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Ela é vista como um movimento banal e insignificante da vida cotidiana, e geralmente

é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou de alto prestígio social. Faço aqui uma lembrança de quando o samba surgiu como proposta de um gênero cultural de nível para a representação do Brasil em que vários intelectuais da época não viam com bons olhos, conforme citação abaixo:

*“O samba, que traz na sua etimologia a marca do sensualismo, é feio, indecente, desarmônico e arritmico, mas paciência, não repudiamos esse nosso irmão pelos defeitos que contém. Sejamos benévolos; lancemos mão da inteligência e da civilização. Tentemos devagarinho torná-lo mais educado e social” ( AUGRAS,1998)*

Tendo a cultura popular, que é construída e desconstruída, é uma cultura inteira baseadas nos valores originais e significados que dão sentidos a sua existência, construindo-se na história das relações entre os grupos sociais e na relação, na maioria das vezes divergentes, tensa e violenta, como foi o caso do samba devido a sua origem e outras culturas. Se numa sociedade temos uma hierarquização social, uma discriminação social, no campo da produção cultural não seria diferente, ou seja, a cultura popular é considerada pela elite, ou classe dominante, uma produção desqualificada, sem valor cultural, não admitir essa hierarquia cultural é considerar culturas como independentes entre si e sem relação com os grupos sociais, o que não é a realidade.

De acordo com Silva, quando pedagogia e cultura popular se relacionam, surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma variável e valiosa forma política cultural. É necessário enfatizar que a realidade concreta das salas de aula permite perceber que o trabalho do professor, em um contexto institucional, determina qual tipo de conhecimento vale mais, para qual direção deve voltar os desejos, o que significa saber alguma coisa e, finalmente como poderíamos formular representações deles, dos outros e do ambiente físico e social.

Em se tratando da cultura popular na vida escolar, cabem algumas perguntas: que relação os alunos veem entre o trabalho que os professores fazem em classe e as vidas que eles levam fora da sala de aula? Seria possível incorporar aspectos da cultura vivida ao trabalho da escolarização, sem simplesmente confirmar aquilo que eles já sabem? Seria possível banalizar os objetos e as relações que são importantes para os alunos? E seria possível fazê-lo sem discriminar determinados grupos de alunos como marginais exóticos e “outros” dentro da uma cultura hegemônica?

*“Um ponto de partida seria considerar a cultura popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à “voz” de cada um, dentro de uma experiência pedagógica. Essa forma é uma pedagogia crítica, que ratifica a realidade concreta da diferença e da vida cotidiana como base para levantar questões de teoria e prática.”(GIROUX, 2006:106)*

As práticas culturais populares exibem numerosas diferenças que, em parte, se devem às lutas inerentes às relações vigentes de sexo, classe, raça, etnia, idade e região. Enquanto essas diferenças forem usadas para gerar em qualquer discussão sobre pedagogia e cultura popular, registrar o conceito de diferença. Eliminar o singular e sempre falar em práticas culturais populares. Enfatizar as práticas como processos vividos, como parte das diferentes manifestações das experiências e reações diferentes grupos frente à vida cotidiana, mas sempre atentando para o perigo de se reduzir determinados alunos a simples reflexos de algumas supostas características de um dado grupo. Esse é o caminho da segregação, da discriminação e do racismo.

### **Educação, cultura e produção do conhecimento**

A educação nos moldes da pedagogia progressista designa que todos os estudantes, independentemente do grupo a que pertençam, tais como aqueles relacionados a raça, cultura, classe social ou língua, possam vivenciar a igualdade educacional nas escolas. A educação multicultural é também um movimento de promoção da transformação da escola, objetivando que estudantes de diferentes grupos tenham chances iguais de sucesso. Para transformar a escola no sentido de facilitar a igualdade educacional, todos os seus componentes devem ser substancialmente mudados. Focar qualquer uma das variáveis na escola tais como currículo obrigatório não implementará a educação multicultural. No entanto, a integração do currículo ao conteúdo multicultural é o ponto lógico para começar o processo de reforma escolar.

Como a educação multicultural é um processo contínuo que tenta viabilizar metas idealizadas como igualdade educacional e erradicação de todas as formas de racismo e discriminação, pode não ser plenamente alcançada na sociedade. A desigualdade que existe dentro da escola é reproduzida no currículo escolar, nos livros, nas atitudes e expectativas do professor, na interação aluno-professor, na linguagem e nos regionalismos linguísticos valorizados nas escolas e na cultura da escola como um todo.

Um de seus maiores objetivos é ajudar alunos a adquirir conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para se tornarem cidadãos que promovam justiça social dentro de suas comunidades locais, países e comunidades globais. Uma importante meta dos movimentos

de revitalização étnica que vêm ocorrendo desde as décadas de 1960 e 1970 é a reforma escolar para que reflita a cultura de diferentes grupos de estudantes, reescrevendo a história da escola e revelando as experiências, os esforços de diversos grupos e suas produções para a construção da nação. Quando a história de grupos excluídos e marginalizados é contada, ela desafia os mitos consagrados sobre grupos dominantes e minorias, institucionalizados na cultura popular e no currículo das escolas e universidades. As dimensões da educação multicultural devem ser claramente descritas, conceituadas e pesquisadas para que sejam implementadas de maneira coerente com a teoria.

Quando o processo de construção do conhecimento é realizado em sala de aula, os professores ajudam os alunos a entender como o conhecimento é criado e como é influenciado por posicionamentos raciais, étnicos e sociais dos indivíduos e grupos. Estudantes investigam como as pressuposições culturais, o conjunto de referências, perspectivas e preconceitos dentro de uma disciplina influenciam o modo pelo qual o conhecimento é nela construído. Os alunos podem analisar o processo de construção do conhecimento em ciências, estudando como o racismo vem sendo perpetuado por teorias genéticas de inteligência, darwinismo e eugenia.

Para desenvolver um entendimento de necessidade de mudanças sociais, um comprometimento com a participação social e a destreza para efetivamente participar na ação social que conduz à mudança, é preciso que o conhecimento que os estudantes adquirem tenha certas características. Deve descrever eventos, conceitos e situações de uma perspectiva da diversidade racial, étnica e cultural desses grupos dentro da sociedade, incluindo aqueles que são política e estruturalmente dominantes. E aqueles que, estruturalmente estão excluídos, por completo, da participação social. Muito do conhecimento escolar assim como do conhecimento popular, apresentado nos eventos e situações, é abordado pela perspectiva dos vencedores, ao invés da ótica dos subjugados, e da perspectiva dos que controlam as instituições sociais, econômicas e políticas na sociedade, ao invés do ponto de vista dos que são tratados injustamente e marginalizados.

O conhecimento reflete o contexto social, histórico, político e econômico no qual ele é construído. Também reflete as experiências, perspectivas, visões, valores e jornadas biográficas de pesquisadores. Grupos étnicos de cor, tais como os afro-brasileiros, os índios e outros foram prejudicados pelo conhecimento acadêmico dominante que está institucionalizado na cultura popular brasileira, assim como nos livros didáticos das escolas e das universidades.

### **Ações para o ensino da diversidade na escola**

Para aplicar a educação multicultural deve-se em principio ter a consciência política e histórica da diversidade, que deve conduzir à compreensão de que a sociedade é formada por

pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história própria, igualmente valiosa e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e bancos; ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns visando uma sociedade mais justa.

As ações educativas de combate ao racismo e a discriminações devem encaminhar para a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiços, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da literatura; a participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos políticos-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

### **A utilização do samba em sala de aula**

A integração de conteúdo descreve em que dimensão os professores usam exemplos, fatos e informações de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos-chave, princípios, generalizações e teorias em suas matérias ou disciplinas. A convicção, muito difundida, de que essa integração constitui o todo da educação multicultural pode ser a causa de muitos professores de matérias como matemática e ciências verem a educação multicultural como apropriada a letras e estudos sociais e não a suas matérias. Existem mais oportunidades para a integração de conteúdos étnicos e culturais em algumas matérias do que outras. Em estudos sociais, em letras e em música, as oportunidades de explorar esses conteúdos para ilustrar conceitos, temas e princípios são mais amplos. Entretanto, as oportunidades não são tantas em matemáticas e ciências.

O fortalecimento de identidades e de direitos deve ter como princípios o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; a ampliação do acesso as informações sobre a

diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.

O fortalecimento de identidades e de direitos deve ter como princípios o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; a ampliação do acesso às informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais. Tomemos como exemplo de valorização do negro o samba a seguir para trabalhar em sala de aula:

### **TEMPLO NEGRO EM TEMPO DE CONSCIÊNCIA NEGRA<sup>60</sup>**

Compositores: Alaor Macedo, Helinho do Salgueiro, Arizão, Demá Chagas, Rubinho do Afro

Livre ecoa o grito dessa raça  
E traz na carta  
A chama ardente da abolição  
Oh! Que santuário de beleza  
Um congresso de beleza de raríssimo esplendor  
Revivendo traços da história  
Estão vivos na memória  
Chica da Silva e Chico Rei  
Saravá os deuses da Bahia  
Nesse quilombo tem magia  
Xangô é nosso pai, é nosso rei  
**Ô Zaziê, Ô Zaziá**  
**O Zaziê, Maiongolê, Marangolá**  
**Ô Zaziê, Ô Zaziá**  
**Salgueiro é Maiongolê, Marangolá**  
Vai, meu samba vai  
Leva a dor traz alegria  
Eu sou negro sim, liberdade e poesia  
E na atual sociedade, lutamos pela igualdade  
Sem preconceitos sociais  
Linda Anastácia sem mordança  
O novo símbolo da massa  
A beleza negra me seduz  
Viemos sem revolta e sem chibata  
Dar um basta nessa farsa  
É festa, é Carnaval, eu sou feliz  
É baianas,  
**O jongo e o caxambu vamos rodar**  
**Salgueirar vem de criança**  
**O centenário não se apagará**

---

<sup>60</sup> Samba enredo de 1989

Tomando como exemplo a letra de samba enredo acima, podemos observar que existem vários itens que podem ser trabalhados em sala de aula buscando trabalhar através da letra a questão racial.

Podemos tomar como exemplo ao trabalhar a letra na disciplina de História alguns elementos como a Abolição da Escravatura; personagens negros como Chica da Silva, Chico Rei, Zumbi dos Palmares através de Quilombo dos Palmares e a partir desse ponto, explicar o eram os quilombos e suas finalidades e como está a questão das comunidades quilombolas existentes em nosso país; sem esquecer de João Candido, líder da Revolta da Chibata e também explicar a existência de Anastácia, que aliás, até hoje ainda há dúvidas sobre ela ter existido ou não.

Na disciplina de Português podemos trabalhar os itens relativos a poesia, composição, interpretação e por que não solicitar uma redação aos alunos a respeito do tema.

Na área de Educação Artística pode-se trabalhar com os estudantes a musicalidade do gênero, sugerindo no desenvolvimento a confecção de instrumentos utilizados em uma bateria de escola de samba, acrescido da passagem do vídeo Samba no Trem em que participantes da Velha Guarda das escolas de samba, compositores, artistas e simpatizantes contam qual sua relação com o gênero e como influencia em suas vidas.

Aproveitando, podemos também trabalhar o Jongo, o Caxambu e o Makulê que são danças brasileiras com raízes africanas com a utilização de cantigas das danças e uma mostra da dança de cada ritmo, estimulando enquanto isso a participação dos alunos, mas sempre respeitando alguma possíveis resistências dos alunos. Ainda sim, para trabalhar a estética negra, podemos trabalhar a autoestima das crianças e jovens partindo do conceito de beleza e assim mostrando que beleza é um conceito relativo e que em vários grupos étnicos existem seus padrões de beleza e que mesmos em grupos étnicos de origem africana tinham seus padrões de beleza representados nas mais diversas formas, seja pela aparência física ou por utilização de adornos no corpo.

### **Considerações Finais**

O currículo é cercado de artimanhas para atender a dominação da classe dominante, não contemplando a multiculturalidade existente no país e passando como referência o que para essa minoria que está no poder acha que é o padrão ideal de beleza, de costumes, de estilo de vida, de educação etc., mas o que acontece é um conflito de referências de um país que tem na sua história a miscigenação de três grupos étnicos e que essa história não está devidamente contemplada nos livros didáticos.

O que os professores devem fazer é pesquisar e estudar o cotidiano do aluno de uma maneira em que a sua vivência seja contemplada e respeitada em sala de aula com o objetivo de construir um cidadão que possa questionar a sociedade em que vive e transformar para que seja uma sociedade justa no sentido de direito e diversificada no âmbito cultural, social e educacional.

## **REFERÊNCIAS**

COSTA, Haroldo. Salgueiro 50 Anos de Glória. Record. 2003

\_\_\_\_\_. Salgueiro: academia do samba. Record. 1ª Ed. 1984

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. 9º ed. São Paulo. Cortes. 2006

OLIVEIRA, Iolanda (org.), Relações Raciais e educação: temas contemporâneos, Rio de Janeiro, EDUFF, 2002

OLIVEIRA, Iolanda Siss, Ahyas (orgs.), População Negra e Educação Escolar, Rio de Janeiro, EDUFF, 2006

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 10ª reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2007

SNYDERS, Pedagogia Progressista. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOUZA, Tárík de. História e costumes do Brasil desfilam na Avenida, LIESA

## Magé – um recorte histórico

Caroline de Azevedo Vargas – Professora da educação Básica

Magé fica nas cercanias da Guanabara, onde há vestígios dos povos das conchas, denominados de sambaqueiros (caçadores, pescadores, coletores de conchas e moluscos). Habitaram no litoral fluminense há cerca de oito a dois mil anos<sup>61</sup>. A partir de 1565, juntamente com a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, Magé é ocupada por portugueses que, a princípio, encontraram inúmeras dificuldades para permanecerem na região, uma vez que esta era habitada por índios, entre eles os Timbiras. Os nativos deram origem a nomes de diversos locais de Magé como: Magepe significa local onde habita o pagé; Mauá significa local elevado, Inhomirim, significa campo pequeno e Suruí, significa rio dos sururus ou mexilhões. Estas tribos não aceitaram passivamente a escravidão e foram dizimadas, para apaziguar tais conflitos foram enviados jesuítas, dos quais se destacou José de Anchieta que, segundo as tradições mageense, trouxe água potável para a região de Piedade, que passava por um período de seca<sup>62</sup>.

Logo percebemos que os índios por estarem acostumados com a liberdade não aceitaram a escravidão, tornando-se um grande empecilho, pois provocaram verdadeiras batalhas campais que somente cessaram com a interferência do governador Cristóvão de Barros, nomeado em 21 de outubro de 1571.<sup>63</sup>

*“... Eu el Rey faço saber aos que este alvará une a confiança que tenho em Cristóvão Barros quem couza s(sic) de que a encarregar me servirá e me fará com felicidade, que em meo servisso (sic) cumpre e hey (sic) pôr bem e me apraz de lhe fazer merse e capitam (sic) e governador da capitania e cidade do Rio de Janeiro, nas partes do Brasil por tempo de coatro annos(sic) , com poderes e alçado que teve (...).” (PIZARRO, 1945. Vol.3)*

Ao abordamos a temática sobre Magé, para nós tornou-se comum o desencontro de informações, como a quem foi doada a sesmaria de Magé. Para monsenhor Pizarro, referência ao abordar Magé, a sesmaria de Magé foi doada a Cristóvão de Barros, que era filho do capitão donatário do Ceará, e tornou-se governador do Rio de Janeiro devido ao fato de ter colaborado na expulsão dos franceses e índios contrários à ocupação portuguesa. Cristóvão de Barros destacou-se também pela forma de escravização da mão-de-obra indígena e por ter enriquecido à custa desta escravização.

De acordo com a enciclopédia dos municípios brasileiros<sup>64</sup>, Magé foi edificada por Simão da Mota. Este tinha sua moradia localizada no Morro da Piedade. Cristóvão de Barros instalou um engenho de cana-de-açúcar, que durante um bom tempo foi considerado um dos maiores do Brasil em tal período. Como o engenho a cada dia expandia-se mais, tornou-se necessário solicitar a anexação de novas sesmarias e de trazer africanos para tal região. Este foi um dos principais responsáveis pela ocupação das terras mageense.

---

<sup>61</sup>Instituto Cultural Banco Santos. O tesouro dos mapas. A Cartografia na Formação do Brasil. Exposição da Coleção cartográfica do I.C Banco Santos. Texto e Curadoria Paulo Miceli. RJ; I.C. Banco Santos, 2002.

<sup>62</sup> Leal, Maria Beatriz. In Recordo-me de ti, terra bendita: centenário da Matriz de Raiz da Serra: 1906-2006. Rio de Janeiro Editora Vide LTDA, 2006.

<sup>63</sup> ARAUJO, José de Souza Pizarro E. **Memórias Históricas do Rio de Janeiro**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

<sup>64</sup> Enciclopédia dos municípios brasileiros, v XXII, pág. 281. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE

De acordo com Walter Prado<sup>65</sup>, a sesmaria no interior do recôncavo da Guanabara atendia também às recomendações de Men de Sá de ocupar o sertão, e manter uma postura de ocupação deste território imenso, colonizando-o efetivamente.

Os primeiros assentamentos foram formados ainda no século XVI, mas como foram feitos de pau a pique não há vestígios destes. No século XVII construíram-se igrejas e capelas.<sup>66</sup> Outro sesmeiro foi Manoel de Brito Lacerda fidalgo da Casa Real, capitão da Infantaria, que aqui chegou em 1562. Recebeu sesmaria em 10 de novembro de 1568 por serviços prestados na luta contra os franceses e Tamoios ao lado de Estácio de Sá. Essa sesmaria situava-se junto ao rio Inhomirim. Contudo, este não demonstrou interesse pelas terras e deixou-as.

Em 09 de junho de 1789, a primeira vila da Baixada Fluminense é criada na freguesia de Magé<sup>67</sup>, logo se instituí câmara pública, cadeia pública e o pelourinho. Com o desenvolvimento agrícola de Magé, prosperando cada vez mais, esta receberá o título de 'Celeiro da Corte'. Magé destaca-se também por abastecer não só a corte, mas Angola e Moçambique. (LEAL, MARIA BEATRIZ, 2006).

---

<sup>65</sup> Enciclopédia dos municípios brasileiros, v XXII, pág. 281. . Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE

<sup>66</sup> ARAUJO, José de Souza Pizarro E. **Memórias Históricas do Rio de Janeiro**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

<sup>67</sup> A freguesia criada com a denominação de Magé, por alvará de 18-01-1696, e por decretos estaduais nº. s 1, de 08-05-1892 e 1-A, de 06-03-1892.

Elevado à categoria de vila com a denominação de Magé, por força de Ato de 09-06-1789, desmembradas dos municípios de Santana de Macacu e da cidade do Rio de Janeiro, inclusive ilhas do pequeno arquipélago de Paquetá. Constituído do distrito sede. Instalado em 12-06- 1789.

Pelo Alvará de 11-01-1755 e por decretos nºs 1, de 08-05-1892 e 1-A, de 03-06-1892, foram criados os distritos de Guapimirim e Suruí e anexados a vila de Magé.

Pelo alvará de 12-01-1755 e resolução régia de 25-11-1815, é criado o distrito de Inhomirim, e anexado a vila de Magé.

Pelo alvará de 14-12-1755, e decretos nºs 1, de 08-05-1892 e 1-A, de 03-06-1892, é criado o distrito de Guia de Pacobaíba e anexado a vila de Magé.

Elevado à condição de cidade com a denominação de Magé, por efeito da lei ou decreto.

Provincial N.º965, de 02-10-1857.

Pelo decreto provincial nº. 1125, de 04-02-1859, transfere o distrito Inhomirim para a vila de Estrela.

Pelo decreto estadual nº. 241, de 09-05-1891, transfere o distrito de Inhomirim da vila de Estrela para a povoação de Raiz da Serra.

Pelos decretos estaduais nºs 1, de 08-05-1892 e 1-A, de 03-06-1892, é criado o distrito de Santo Aleixo e anexado ao município de Magé.

Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município aparece constituído de 6 distritos: Magé, Guapimirim, Guia de Pacobaíba, Inhomirim, Santo Aleixo e Suruí Fonte: IBGE

Assim permanecendo em divisão territorial datada de I-VII-1960



fundamental da nova sede, concluindo a obra em 1831, passando a se chamar Imperial Fábrica de Pólvoras. Ressaltamos que a mesma destaca-se também por empregar africanos livres na fabricação de pólvoras, antes do período de abolição da escravatura.<sup>69</sup>



Acervo Pessoal

Encontramos nos decretos de 24 de dezembro artigos referentes à emancipação de africanos livres a serviço para o Estado, o que para nós significou uma grande particularidade dentro deste sistema, e como podemos visualizar na figura acima a pedra fundamental da fabrica aparece como forças motrizes para a engrenagem funcionar a figura de negros, o que não representa apenas uma figura, mas a comprovação que sua força era de vital importância para a produção de pólvora.

Decreto 3310 de 24 de dezembro de 1864:

Art. 1º - Desde a promulgação do presente Decretos ficam emancipados todos os africanos livres existentes no Império ao serviço do Estado ou de particulares, havendo-se por vencido o prazo de quatorze anos do Decreto de Dezembro de 1853.

Art. 2º - As cartas de emancipação desses Africanos serão expedidas com a maior brevidade, e sem despesa alguma para eles, pelo Juízo de Órfãos da Corte e Capitais das Províncias, observando-se o modelo até agora adotado; e para tal fim o Governo da Corte e os Presidentes nas Províncias darão as necessárias ordens. (...)

Art. 5º - Os fugidos serão chamados por editais da Polícia, publicados pela imprensa, para que venham receber suas cartas de emancipação.

---

<sup>69</sup> Souza, Santos Marlúcia In: *Os caminhos do Ouro na Baixada Fluminense*. Revista Pilares da História, ano 6-número 7-maio/2007.

Se não comparecerem, ficarão as cartas em depósito nas Secretarias de Polícia, para em qualquer tempo terem seu devido destino<sup>70</sup>

Devido a grande importância do Porto da Estrela, em 1846, eleva-se Estrela à categoria de Vila, composta pelas Freguesias de Inhomirim, de Guia de Pacobaíba e Petrópolis. Estava anexada a Vila de Magé as Freguesias de Piedade de Guapimirim, Piedade de Magé, Aparecida (Atual Sapucaia), São Nicolau do Suruí e Paquequer (Teresópolis).

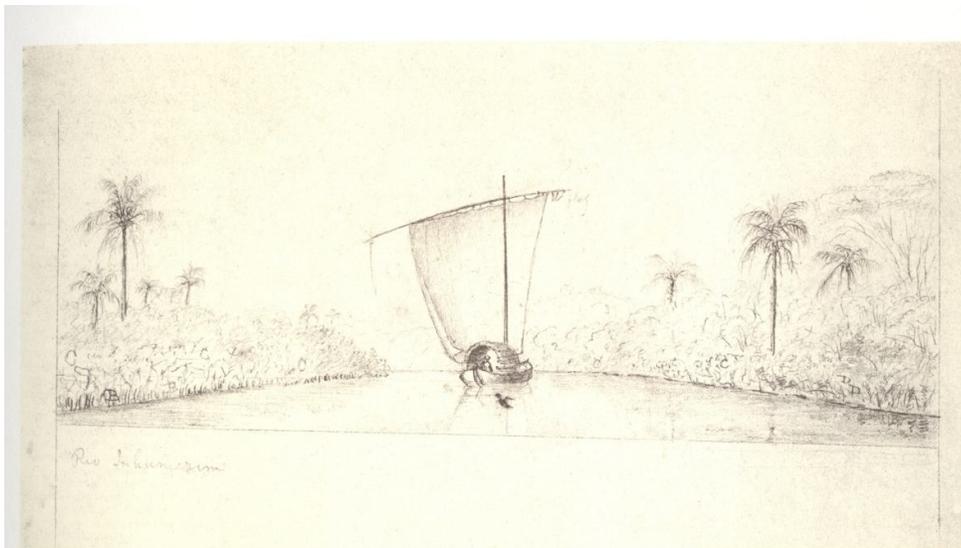


#### Rugendas. Viagens Pitorescas no Brasil.

Retornemos alguns anos para compreender tal vila. Em 1590 Antônio Fonseca recebe do rei de Portugal a sesmaria de Estrela, que estava habitada pelos índios Timbiras. Por ter fácil deslocamento do rio Inhomirim, (primeiro rio brasileiro a receber navegação a vapor) para a Baía de Guanabara, Estrela tornou-se centro no período do Ouro. Para adentrar por caminhos mais estreitos utilizava-se de faluas. Assim, é comum encontramos nesta região um número considerável de documentos e periódicos referentes a escravos, pois era força de seu trabalho que movia tal região.

---

<sup>70</sup> Decreto 3310 de 24 de dezembro de 1864. Emancipações dos Africanos Livres. Coleção das Leis do Império do Brasil, p. 160-1. Apud MOREIRA, 2005: 232/33.



N.º 39, de 25-7-1825  
**Rio Inhomirim**  
140 x 210 mm  
Lápis

Falua subindo o rio  
Inhomirim, também chamado  
da Estrela, em direção ao  
porto do mesmo nome.

Compará-lo com aquarela de  
Thomas Ender onde se vê o  
mesmo tipo de embarcação.

Falua no Rio Inhomirim. Desenho de Tomas Ender, Biblioteca Nacional, acervo iconográfico.

A escravidão em Magé era mediadora entre agricultura e senhor, pois fazia ponte entre um e outro, sustentava a economia, que por este período só se ampliava. A atividade agrícola garantia a Magé um papel de destaque na Corte, logo, é notório observarmos que a escravidão foi o combustível indispensável para que Magé alcançasse tamanha mercantilização.

No inventário de João Esteves de Almeida, percebemos que este tinha uma riqueza considerável de mais de 11.000 libras e 72 escravos, o que nos mostra que este mantinha alguma forma de trabalho compulsório, que era a produção de farinha de mandioca 5:980\$000, dentre outros, como café e bananas. O citado inventário nos demonstra algo muito comum a Magé, a diversificação agrícola em meio a uma maciça produção de mandioca de caráter quase monocultor.<sup>71</sup>

A partir da segunda metade do século XVIII, gradualmente começa a decadência de Magé, a região de Piedade reduz a quantidade de cativos de 2.607 em 1850, para 1338 em 1872. Suruí também sofre uma grande decadência, como veremos no próximo capítulo. Embora no restante do município tenha aumentado significativamente o número de escravos.

<sup>71</sup> SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos** (1850-1888). Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em História da UFF, 1994.

Ao analisarmos o relato da francesa Adèle, identificamos que a estrutura escravocrata era intensa em Magé. Vejamos:

“Após três horas de viagem chegaram à fazenda São José: *‘O sol começava a empalidecer’*”. Junto à porteira, o gado esperava para entrar no curral, *“uma centena de bois, vacas e touros”* lhes impediam a passagem. O fazendeiro chamou o pastor, *“um pequeno moleque de uns onze anos, que tinha por toda a vestimenta apenas um saco de algodão grosso preso em torno de sua cintura por uma corda e erguido na frente como uma espécie de cuecas”*. *“O menino reuniu seus animais, e pudemos enfim atravessar a boiada, não sem apreensão de minha parte”*. (TOUSSAINT-SIMSON, ADÉLE)

“Ao se dirigirem aos quartos onde os esperava um banho, Adèle revela o costume de sorverem um cálice de cachaça *“destinado a devolver-nos as forças”*. O fazendeiro, que durante a viagem mostrou-se educado e amável, transformou seu caráter tornando-se estúpido e grosseiro com os servos, cerca de *“cento e vinte negros e negras para o serviço da exploração agrícola... ele mal disse bom dia a uma mulher francesa que cuidava de sua casa, e mal respondeu aos escravos da habitação que se apertavam em redor dele para pedir-lhe a benção”*.

Após o banho foi servido o jantar. Em uma sala *“comprida e estreita”*, apenas uma mesa quadrada compunha o mobiliário, em torno da qual se enfileiravam bancos de madeira. Sobre esta, a panela de feijoada acompanhada de *“cestos cheios de farinha de mandioca, um grande prato de arroz cozido na água e duas galinhas, bem como bananas e laranjas”*.

A carência de pães nas refeições, obrigava um negro a se deslocar a cavalo aos sábados, *“a um pequeno vilarejo chamado Santo Aleixo, que tinha um padeiro que se dignava assá-lo uma vez por semana”*.

O episódio a seguir é digno de registro neste pequeno roteiro seguindo os textos da visitante francesa. Após o jantar, à luz de velas colocadas sobre castiçais, Adèle descreve o encontro e o diálogo do fazendeiro com um feitor chamado Ventura e seus dois seguranças. *“Os três tinham por vestimenta apenas uma espécie de camisa grosseira, posta por cima de suas calças de lona para vela... eles giravam em uma das mãos o chapéu de palha grossa, enquanto a outra estava munida de um comprido bastão com ponteira de ferro e Ventura segurava o chicote, insígnia de seu comando”*. Um imenso facão pendurado na cintura completava o vestuário.

As perguntas feitas pelo *“senhor”* num *“tom seco e duro”* eram respondidas pelos escravos com temor e humildade.

*“- O que foi plantado esta semana?”*

*- Arroz senhor.*

*- Foi começado o corte da cana?”*

- *Sim senhor; mas o rio transbordou, e vamos precisar refazer os canais.*

- *Envia para lá vinte negros amanhã de manhã.*

- *Que mais?*

- *Henriques fugiu.*

- **O cachorro! Ele foi apanhado?**

- **Sim senhor, está no tronco.**

- ***Que lhe seja aplicado vinte golpes de chicote e posta a canga no pescoço.(grifo nosso)***

- *Sim senhor. Um bando de porcos do mato está devorando todas as plantações de batatas e uma onça foi vista perto da torrente; precisaríamos dos fuzis.*

- *Tereis três esta noite. É tudo?*

- *Sim senhor.*

- *O engenho começará a trabalhar amanhã. Está em condições?*

- *Sim senhor.*

- *Está bem. Agora chama os negros “para a reza”.*

Em seguida, após o grito do feitor “*salta para a reza!*”, e o badalar de um sino pendurado na varanda, os negros saíram de suas senzalas atravessando a noite como sombras fantasmagóricas “*subindo um a um as duas escadas da varanda*”. Em um dos cantos da sala foi aberto um oratório ladeado por quatro círios “*onde o Cristo aparecia no meio de quatro vasos*”. Dois negros lideravam a oração com sotaque de latim que um capelão então lhes ensinara: “*Santa Maria, mai de deos(sic) , ora por nobis (sic)* ” repetindo o mesmo bordão dezenas de vezes, apenas trocando o nome dos santos conhecidos, repetido em coro uníssono pelos presentes. Essa reza era feita todos os sábados. (TOUSSAINT-SIMSON, ADÉLE)

Horrorizada com o espetáculo degradante que presenciou, Adéle não esconde sua perplexidade, registrando: “***Foi lá que as misérias da escravidão apareceram para mim em toda a sua hediondez. Negras cobertas de andrajos, outras seminuas tendo por vestimenta apenas um lenço atado atrás do pescoço e sobre os seios, que mal velava seu colo, e uma saia de chita, cujos rasgos deixavam ver seu pobre corpo descarnado; negros de olhar feroz ou embotado vieram pôr-se de joelhos na laje da varanda***”.

**Marcas de tortura nos ombros desnudos** deixavam ver os lanhos do chicote transformados em cicatrizes. “***Vários estavam afetados por horríveis doenças, como a elefantíase ou a lepra. Tudo aquilo era repugnante, hediondo. O temor e o***

*ódio, eis o que se lia em todos aqueles rostos, que eu nunca vi sorrir”.*

Após a oração, os negros desfilaram diante dos brancos presentes pedindo a benção em que estes respondiam: *“Eu te abenção”.*

O silêncio da noite cobriu o vale quando todos foram dormir. Ao amanhecer, os galos e o sino na varanda despertaram os escravos para o trabalho. Adéle levantou-se para assistir pela primeira vez, àquela cena diária, emoldurada pela paisagem bucólica que rodeava a região, *“do alto da montanha, atrás da fazenda, uma magnífica cascata estendia seus lençóis de água prateada, e aquela montanha estava coberta de matas virgens, onde os frutos e as flores emaranhavam-se em uma confusão encantadora. Do outro lado, na frente da habitação, estendiam-se imensas pastagens, onde mais de cem cabeças de gado estavam reunidas. Os bois ainda dormiam”.*

Postado nas portas da senzala, o feitor empunhava um chicote conferindo os que tardavam em sair. *“Ô patife! Puxa p’ra fora !”*, gritava o velho Ventura. Formados em três grupos de mais ou menos vinte cinco negros e negras cada um, seguiram destinos diferentes, um dos quais dirigidos por Ventura, *“tomou o caminho do mato”*. Outro, acompanhado de um carro de bois *“com imensas rodas de madeira maciça”* em direção ao canavial, e o terceiro para as plantações. Seguiu com um dos pequenos pastores os animais de chifres, *“um segundo o seguiu com o rebanho de carneiros”*, e Adéle registra ironicamente: *“as barreiras abriram-se e todo aquele gado humano partiu com o outro para o trabalho”.*

Elogiando o sabor do leite na refeição matinal, *“como não bebi em nenhuma outra parte”*, a francesa justifica: *“por causa do perfume delicado que lhe dão as goiabas, as pitangas, as mangas e, sobretudo as plantas aromáticas, de que as vacas são muito gulosas e com as quais se alimentam nas matas”.*

Ao tanger o sino às nove horas anunciando o almoço, anotou a presença de duas cozinheiras: *“a dos brancos e a dos negros, assim como há duas cozinhas”*. Diante do cômodo enfumaçado dos negros, Adéle anotou o uso de dois caldeirões: um com feijões e o outro com angu. Humildemente, os escravos chegavam com meia cabaça às mãos, sendo servidos pela cozinheira *“com uma grande colherada de feijões, acrescentando um pequeno pedaço de carne seca da mais baixa qualidade, bem como um pouco de farinha de mandioca para polvilhar tudo; a outra distribuía o angu aos velhos e às crianças”.*

Ao se afastarem resmungando pela pouca quantidade servida, e a carne em tão mau estado, que segundo a escritora *“nossos cães por certo não iam querer saber daquela comida”*. Arrastando-se pelo chão em plena nudez, alguns negrinhos

*“arrotavam suas rações de feijões, que seus frágeis estômagos mal podiam digerir; por isso, quase todos tinham barrigas grandes, cabeças enormes, pernas e braços franzinos, enfim, todos os sinais do raquitismo”*. Não compreendendo o comportamento do fazendeiro que, mesmo do ponto de vista comercial, não tratasse bem seus escravos com o objetivo do lucro, ao negociar a *“carne humana”*, entretanto disseram-lhe que *“não era assim em toda a parte, e que em várias fazendas os escravos eram muito bem tratados. Quero crê-lo; quanto a mim, digo o que vi”*.

Adèle visitava freqüentemente os quartos da senzala onde essas crianças dormiam, *“em esteiras postas sobre uma espécie de cama de campanha, em quartos cujo ar se renovava apenas por uma porta aberta para um corredor sujo, e viviam ali em uma podridão de que não se pode fazer uma idéia”*. Suas mães, três dias após o parto, eram obrigadas a lidar com os serviços da casa enquanto amamentavam, e voltavam aos serviços da lavoura em poucas semanas, deixando seus filhos aos cuidados *“de negras velhas inválidas ou de crianças de seis a sete anos, que lhes confiavam por alimento uma espécie de papa feita de amido e água”*.

Durante essas visitas, a francesa levava-os para passear e banhá-los, pois freqüentemente eram vistos acorados sobre poças de água *“com os pés na lama e a cabeça sob o sol ardente, sem que ninguém se preocupasse com isso”*.

Em sua permanência na fazenda, Adèle passeou por seus arredores a cavalo, recordando-se do dia em que o fazendeiro convidou-os para uma visita a uma pequena fábrica de fiação de algodão de propriedade de um norte-americano, instalada *“em um vilarejo chamado Santo Aleixo, distante da fazenda São José apenas duas léguas”*. Infelizmente nossa visitante não prossegue na descrição dessa manufatura.<sup>72</sup> (TOUSSAINT-SIMSON, Adèle. Uma Parisiense no Brasil. RJ: Editara Capivara, 2003: 114 -144.Grifo nosso)

O relato, embora seja longo, nos mostra que a escravidão em Magé não se diferenciava dos demais locais do Brasil, uma vez que estava clara a hierarquização social. A forma como o senhor tratava de seu escravo grosseiramente e, muitas das vezes, referindo-se a ele como um animal era comum a esta estrutura escravista. Uma questão muito interessante que nos chama atenção é a ênfase que a francesa dá nas vestimentas dos escravos, a exploração do trabalho infantil, bem como o descaso que

---

<sup>72</sup> TOUSSAINT-SIMSON, Adèle. Uma Parisiense no Brasil. RJ: Editara Capivara, 2003: 114 -144.Grifo nosso

estes recebiam, além de uma alimentação ainda mais inferior que seus pais ou os adultos escravos, o tratamento com os outros escravos não se diferenciava muito, um destes por não agüentar esta situação opressiva tenta fugir e é apanhado recebendo como castigo o tronco.

Atrelado a todas estas questões, percebe-se que a estrutura patriarcal define as relações nesta fazenda, à forma como a visitante, escravos são tratados só reafirmam estes referenciais e principalmente o fato de os escravos.

Ao pesquisar sobre a escravidão em Magé procuramos analisar alguns inventários, entre eles se destaca o de Luís Vicente de Simone, de 1882, que deixa uma herança de 3.052.308 contos de réis entre imóveis, jóias, trem de cozinha e uma única escrava de 26 anos, cujo nome não foi possível identificarmos, devido à condição material do inventário. Era uma preta crioula solteira e de serviço doméstico.<sup>73</sup>

Os inventários são de grande importância, na medida em que nos mostram a estrutura econômica do local, e o que possivelmente alimenta estas riquezas, se são bens de raiz ou não. Porém, o mais interessante é que, geralmente, os inventários estavam repletos de escravos negros, o que comprova a contribuição deste para o crescimento econômico da região e de seus proprietários. Além de percebermos intrinsecamente a forma de relacionamento dos proprietários com os escravos. Através destes inventários, conseguimos notar como se dava este relacionamento de forma dialogada ou imposta, ou seja, o escravo era apenas uma peça que movia esta engrenagem ou se havia uma sublimação quanto ao conceito de ser escravo.

Embora ser escravo possa parecer uma condição comum a todos que se encontram nesta condição, a palavra condição usada no sentido de está condicionado à. A forma como este é interpretado na sociedade e por partes destas é de intensa relevância, pois é o que define a forma que estes mantêm de relacionamento social.

As potencialidades econômicas de Magé são devidas ao seu alto grau de mercantilização, sua proximidade da corte e sua facilidade de comunicação, tornando esta uma das principais regiões a comercializar com a corte, senão a principal. O fato de sua economia não estar voltada apenas para o consumo interno, mas para o abastecimento da corte, contribuíram para sua crescente especialização: o cultivo da farinha de mandioca.

Magé era tão importante para a economia do Segundo Reinado e, principalmente, para Rio de Janeiro, que é instalado aqui a primeira ferrovia da América do Sul, inaugurada em 1854. Logo, havia uma barca até Mauá e se fazia baldeação para subir a serra com a 'baronesa'.

---

<sup>73</sup> An. Caixa 4287 notação 508,1882



Porém, como ocorreu nas demais regiões agrícolas, com o advento da lei Áurea, houve um declínio econômico abrupto, levando há muitas regiões a uma situação de extremo abandono, isto se agravou com a paulatinamente infertilidade do solo e a obstrução de rios e canais.

### 1.1 Resistência negra

Para entendermos o período de 1850-1888 é necessário voltarmos ao início do século e observarmos que esta região passou complicadíssimas situações, envolvendo o escravo bem como sua resistência. Em 1808, o intendente da Polícia da Corte, Paulo Fernandes Vianna, expede um ofício para o capitão mor da vila de Magé, ordenando o envio de tropas contra os quilombos ali instalados e ao coronel de Inhomirim, para que tomasse providências para destruir os quilombos não só de Iguazu, mais de outras áreas vizinhas da Baixada da Guanabara. Em 1823, despachos em portaria autorizavam um ataque geral a todos os quilombos das freguesias de Guia, Inhomirim, Magé e Suruí.<sup>74</sup>

O Conselheiro Francisco Xavier Pinto Lima, o presidente da Província do Rio de Janeiro e o chefe da polícia somaram seus relatórios e redigiram que encontraram na Vila de Estrela um Quilombo chamado de Gabriel e efetuou em dias sucessivos a prisão de escravos fugidos.<sup>75</sup>

Observamos no acervo do arquivo nacional que em 22 processos que envolviam escravos de Magé, 17 era posteriores ao início das leis abolicionistas, o que comprova que tais leis foram impactantes nesta região. Além de mais quatro processos que envolviam liberdade, dois são posteriores as leis e mais um que se encontra no museu da justiça de 1880.<sup>76</sup> Arquivo Nacional

Para lembrar e desconstruir a imagem do negro como passivo a sua situação de escravo e ressaltar sua presença esquecida em Magé, citemos o caso que durou anos de um processo entre

<sup>74</sup> GOMES, Flávio dos Santos. História de quilombolas, mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro - século XIX. SP: Dissertação de mestrado pela UNICAMP, 1992,59-63.

<sup>75</sup> PERES, Guilherme. In Mercado Negro Escravidão e liberdade. .Revista Pilares da História, ano 6-número 7-maio/2007.

<sup>76</sup> AN,Processos de Magé:Revista Cível,

dois fazendeiros em Magé, do Alferes Eugênio José da Silva Teixeira e João Francisco de Oliveira, que brigam pela guarda de duas escravas.<sup>77</sup>

Diz o Alferes Eugênio José da Silva Teixeira que no dia 13 de agosto de 1827 lhe fugiram duas escravas crioulas, Felicidade e sua filha Genoveva, e no dia 20 do mesmo mês e ano recebeu suplente uma carta de João Francisco de Oliveira comunicava estarem as duas escravas em suas casa, e que tinha vontade de comprá-las. O alferes não aceitou a proposta e disse que elas não estavam à venda e que João Francisco de Oliveira cometeu um delito em aceitá-las e, portanto, deveria arcar com as conseqüências. Recorreu à justiça. Pronto! Estava armada a briga de gigantes, o processo demorou meses para ser resolvido e como este estava se estendendo, o juiz declarou sua sentença favorável a um acordo entre ambas as partes.

Este caso nos demonstra como a lei no Brasil se reinventa a cada momento, sabe-se que não se era aceito perante a lei receber escravos fugitivos, podendo ser considerado um criminoso quem desobedecesse a lei, independente de condição social, como vemos em *Perdigão Malheiros*: '(...)Ninguém deve *acoutar*(sic) escravos fugidos, sob a pena de ser punido desde que haja fraude ou ciência da parte de quem oculta. Em todas as épocas e entre todos os povos, assim tem sid...'<sup>78</sup> (MALHEIROS, PERDIGÃO, 1866)

### 1.2 Freguesia de São Nicolau de Suruí

Azulejo representando o Vale abençoado por São Nicolau, foi feito por ordem de Bernardo de Proença.



*Centro de Referência Patrimonial e Histórico do Município de Duque de Caxias. Breve Panorama da História de Magé. Organizado por Marlúcia Santos de Souza e Tânia Amaro.*

Não é nosso objetivo discutir minuciosamente a escravidão em Suruí, pois nosso foco constituiu-se em procurar entender os efeitos das leis abolicionistas na região, no entanto, para que entendêssemos tal temática é necessário compreender a força da escravidão nesta região e qual o papel dos escravos dentro da sobrevivência da economia.

<sup>77</sup> GOMES, Flávio dos Santos. História de quilombolas, mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro - século XIX. SP: Dissertação de mestrado pela UNICAMP, 1992,59-63.

<sup>78</sup> MALHEIROS, Perdigão Agostinho Marques. In: A Escravidão no Brasil - Vol.1 Digitalização de edição em papel de 1866.

A escravidão em Suruí é composta por um maior número significativo de africanos da região da África centro-ocidental que, preferencialmente, traficava-se muitos homens para trabalhar nas fazendas. Para entendermos melhor como era fisicamente tal freguesia utilizaremos o relato de John Luccock.

‘ Na véspera do Natal de 1816, John Luccock, um viajante inglês que visitava o Brasil, estando no Rio de Janeiro, resolveu percorrer a Baía de Guanabara e os rios que nela deságuam. Percorreu o rio Iguaçu e o porto dos Saveiros, o Inhomirim e o Porto da Estrela e subindo o Suruí, foi em busca de seu porto.

“Penetrando na foz desse rio, verificamos ser seu fundo raso, e, por vezes, marginado de atoleiros, embora geralmente as terras sejam elevadas e íngremes. No porto em que os saveiros maiores apanham suas cargas, umas tantas manifestações de violência levaram-nos a formar má impressão de povo. Enquanto se estava a preparar o almoço, trepamos sobre uma graciosa colina, a fim de conseguir uma visão mais completa do recesso de montanhas em meio ao qual havíamos penetrado”.

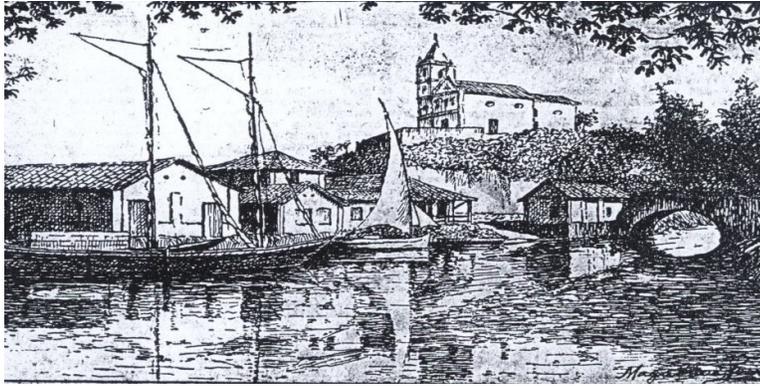
“O panorama era no melhor dos estilos brasileiros; as montanhas eram mesmas e faustosamente trajadas de vegetação; o vale não era plano e sim entremeado de morrinhos redondos. Apresentavam uma das mais belas paisagens que já foi dado contemplar ao homem. Sua extensão é de cerca de dez milhas e, bem no meio dela, ergue-se a igreja de São Nicolau. Das dez casas decentes que ficam abaixo da igreja de São Nicolau, quatro são vendas, suficientemente concorridas pelas equipagens dos saveiros, circunstancia essa que demonstra serem consideráveis a população e o comércio das cercanias”.<sup>79</sup>(LUCCOK, JOHN, 1975)

Luccock registra as várias mercadorias que circulavam pelo porto, transportados pelo afluente que se encontrava com o Suruí: “vegetais, frutas, milho, e lenha para exportação. É ali que se buscam as grandes “taquaras” de que se fazem as escadas usadas pelos pedreiros da cidade”.

O porto de Suruí era muito movimentado durante o século XIX, comercializando entre outras mercadorias sua famosa farinha de mandioca, que ficou conhecida até hoje com o nome de sua origem, produzidas pelos engenhos da região. Á sua margem dezenas de saveiros, (uma espécie de bote com velas latinas, ou impulsionadas a remo por escravos durante a calmaria), desembarcavam ou recebiam cargas para transporte’.

---

<sup>79</sup> LUCCOK, John. Notas sobre o Rio de Janeiro e Partes Meridionais no Brasil. BH: Itatiaia; SP: Editora da Usp, 1975.



*Centro de Referência Patrimonial e Histórico do Município de Duque de Caxias. Breve Panorama da História de Magé. Organizado por Marlúcia Santos de Souza e Tânia Amaro.*

Através do relato do viajante percebemos que a base da economia local vinha da agricultura comercial, que era sustentada pela força do trabalho braçal de escravos ou de agricultores pobres. Ou seja, a sociedade da Freguesia do orago de São Nicolau de Suruí era uma verdadeira ambigüidade.

A partir de 1840 a população escrava reduz significativamente de 1.405 para 610 em 1872, obviamente, fato devido ao “empobrecimento do solo” e as leis abolicionistas.

A freguesia de Suruí é uma das mais antigas de Magé a ser explorada, acarretando um desgaste muito grande no solo, assim o local passa a ser conhecido como de ‘terra ruim’, isto se deve à forma imprópria de utilização: queimadas e pousio. Devido a estes fatores, a Freguesia de São Nicolau de Suruí chega a um processo de decadência na metade do século XIX, tendo como consequência a saída de escravos da região de grandes proprietários como Genoveva Theodolinda de Barcellos e a Paulino Bento Barcellos.

No inventário de Genoveva Theodolinda de Barcellos<sup>80</sup>, seu filho Paulino, escreve uma carta ao juiz procurando convencer o juiz da necessidade de vender sua propriedade. Esta se localizava na freguesia de São Nicolau de Suruí e encontrava-se em decadência, um de seus argumentos seria o fato desta situação levar aos moradores a se mudarem, como o caso da família dele que estava se mudando para o Cantagalo. Após muita reivindicação e falta de pretendentes para comprar, este consegue vender sua fazenda para o último grande fazendeiro de Suruí, João Esteves de Almeida. Vale lembrar que, só foi possível a venda porque conseguiu convencer o juiz situação da região.

De acordo com Sampaio<sup>81</sup>, o inventário de João Esteves, morador de Suruí, era o maior que este mantivera contato em sua pesquisa, em termo de fortuna. Este tinha um número

---

<sup>80</sup> SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos** (1850-1888). Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em História da UFF, 1994.

<sup>81</sup> SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos** (1850-1888). Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em História da UFF, 1994.

considerável de escravos (72), investiu 5: 980\$000 em mandioca. Como a mandioca adaptava-se ao solo mesmo maltratado, os proprietários que permanecem possivelmente investiam na produção desta. Ou seja, a freguesia enfrentava dois problemas: um geral (impacto e leis abolicionistas) e outro de caráter particular (o desgaste do solo).

De acordo com o almanaque Lammert de 1860, o porto de Suruí tinha grande importância local, pois contava com mais de 17 barcos carregados para corte e muitos outros vão carregar em tal porto. Como a farinha e outros produtos mantinham-se o mesmo preço da região da corte, facilitava o diálogo entre estas. Como afirma Sampaio, à proximidade da cidade teve grande influência pra o despertar das potencialidades econômicas locais.

De acordo com Antonio Carlos Jucá, o empobrecimento do solo também foi observado em outros inventários, que utilizavam - se de outros adjetivos como 'ruim', 'cansado', 'fraco' para definir o solo. Assim a mandioca encaixava-se muito bem no perfil agrícola local, pois era capaz de ter uma produção elevada, mesmo com o solo 'fraco' e com a crise do escravismo. O ciclo da mandioca é longo, embora a cultura seja temporária, e deve ser observado apenas para compreender a tendência.

Para que compreendêssemos melhor a dinâmica interna da economia da freguesia de Suruí utilizamos inventários no período anterior ao de nossa pesquisa. No inventário de Pantaleão Pereira de Azevedo, observamos que este deixa uma doação para o Hospital Misericórdia da Piedade, a irmandade de sua freguesia. Declara que tem um escravo, José Mina, e deixa-o forro e seu testamenteiro lhe passa a carta, deixando para ele toda sua roupa branca. Além de deixar bens (Casa na Rua dos Pescadores e a Chácara no Campo de Santana) para o seu dito Companheiro. A metade pertence à sociedade e a Joaquim José de Azevedo. Este ainda deixa dois contos de réis para 'cinco donzelas honestas e recolhidas com o dote que a dita voltada hão de ser moradoras na minha freguesia.' <sup>82</sup>

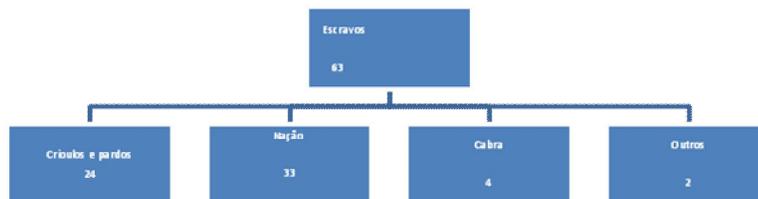
No inventário de Manoel Gomes da Cunha <sup>83</sup>, localizado na região da Freguesia de Orago de São Nicolau de Suruí entre 1815-1817, observamos seus bens: Casa de morada térrea na Rua Direita, 10 (800\$000) Outra morada de casa térrea dita Rua 11, fazendo canto a Rua da Pedreira (1:000\$000).Uma data de terras em Suruí, 424 e meia braças de terras entre sertão e o rio Suruí 6:792\$000.Outra data de terras na mesma freguesia 8:124\$000.Uma casa morada na mesma fazenda 2:800\$000, Casa de fazer farinha, telhas, tijolos e pedras, também tem um armazém (400\$000)e três bananais 153\$600 dentre outros arvoredos.Deixa os seguintes escravos :(Vide anexo 1)

Ao analisar estes dois inventários, o que percebemos é que esta região tem uma forte tendência agrícola, onde essencialmente os escravos sustentam esta agricultura com seu trabalho, pois se observamos a idade destes escravos, nós perceberemos que estes estão em idade produtiva, além de percebermos uma reprodução endógena, quando vemos filhos deles. Assim, montamos um holograma, a fim de facilitar nossa visualização referente ao quantitativo de escravo e sua origem.

---

<sup>82</sup> AN maço 2293, processo318/1811. Inv3J

<sup>83</sup> AN caixa 3671, processo n°. 9- ano 1815-1987 Inventário 3J



Os termos citados acima não foram empregados por nós, portanto não iremos aprofundar nesta discussão, apenas mostrar ao nosso entender a cerca dos termos, uma vez que foram termos encontrados nos inventários de forma geral. Acreditamos que o termo crioulo refere-se a negros nascidos no Brasil, a definição de nação pelo que compete ao inventário dá a entender que eram os negros que chegaram ao Brasil ou que já permaneciam que tinham em comum um grupo étnico, ou região de onde vinham.

Termos como cabra e outros não são muito comuns, no entanto o termo outros refere-se a um grupo de procedencia cujo número quase insignificante e o termo cabra ao índio escravo.

Embora não tenha sido possível encontrar os fazendeiros citados no almanaque Lamert (vide anexo 2), percebemos que há um revezamento no que se compreende como cargos que garantam status. Assim, há um monopólio destes cargos e um fechamento entre estes senhores. Como vemos no almanaque de meados do século XIX, Vicente Estácio da Silva, na página 138 do almanaque, aparece como subdelegado, já na página 73, aparece como negociante e na página 77 aparece como juiz de paz e subdelegado. Na página 62, observamos que um dos juizes é o capitão Francisco Gomes da Cunha, que na página 77 aparece apenas como fazendeiro.

A forma de aquisição de terra em Suruí demonstra que a área de fronteira agrícola encontrava-se fechada. Há uma inexistência de grandes proprietários e um padrão de concentração de terra, sendo um dos sintomas do dinamismo econômico por parte desta freguesia<sup>84</sup>.

Formas de aquisição	Números	%
---------------------	---------	---

<sup>84</sup> SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos** (1850-1888). Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em História da UFF, 1994.

Próprias	4	5,0
Compras	22	27,5
Posse	6	7,5
Herança	42	52,5
Doação	1	1,25
Outra	5	6,25
Total	80	100,

Fonte: Registro Paróquias de terras, Freguesia do orago de São Nicolau de Suruí, 1855/57(arquivo estadual do rio de Janeiro).

No inventário de Francisco Gaspar da Costa<sup>85</sup> identificamos que este tinha uma casa no Arraial de São Nicolau de Suruí, avaliada em 400\$000, casas na Conceição 320\$000, metade de uma casa na Fazenda das Pedras 400\$000 e metade de outra de 225\$00, investindo em cafezais, mandioca, bananais e laranjeiras cinco contos e novecentos mil réis. Em escravos este tinha dezessete contos, oitocentos e setenta e cinco mil réis, 76 traços de testada fazendo esta no Rio Suruhy. Como após sua morte houve um longo e complexo processo de partilha, conseguimos identificar que este tinha um número de 34 escravos e houve um desmembramento de terra, algo muito comum na região.

Em 1848 Joaquim Lopes da Silva Basto deixa<sup>86</sup> em testamento uma fazenda, vinte contos de réis para cada braço no Rio Suruhy, dentre outras inúmeras fazendas, casa de farinha, casa no morro da Palha e 79 escravos. Os escravos são avaliados num todo, portanto não há uma referência de qual de suas casas estes pertenciam, no entanto, se recolhermos as pistas deixadas neste inventário chegaremos à conclusão estes escravos estavam nesta região Chegamos nesta conclusão analisando estes rastros: ter uma casa de farinha característica da região o que movimenta a economia local e abastece a corte, uma fazenda avaliada em oitocentos mil contos de réis provavelmente devido a esta casa de farinha, alguns escravos terem ‘ezipela’(sic),comum na região neste período ,ser barqueiro era de grande utilidade pois há um rio atravessando a região este facilita o

<sup>85</sup> An Gala n°. 8252

<sup>86</sup> Na, caixa 1447 notação 836- ano de 1848

acesso a lugares de difícil acesso e a origem destes escravos comum nos outros inventários da região. Como vemos no anexo 3.

Ora, ao compararmos os dois inventários, tanto de Manoel, de 1811, e Joaquim, de 1848, é notável que estejam em períodos distintos, mas tem em comum o fato de terem uma presença muito significativa de africanos e afrodescendentes na região em idade produtiva, o que nos leva a deduzir, em vista de outros inventários também analisados, que a escravidão foi culminante para o desenvolvimento da região.

## 2.1 Crise do escravismo

### **Grã-bretanha pressiona o Brasil causando uma brecha que facilita medidas abolicionistas**

A vinda da família real ao Brasil, em 1808, alargou a dependência de Portugal para com a Inglaterra, que em troca de proteção da esquadra inglesa, seu governo ficou dependente da Inglaterra. Os comerciantes ingleses tornaram-se um grupo influente e poderoso com relação ao governo português, uma vez que era recorrente receber vantagens.

O Brasil passava por problemas econômicos, levando a diminuir as importações e produzir aqui diversos produtos. Ora, isso não interessava à Inglaterra, que estava em plena Revolução Industrial. Além disso, as colônias inglesas produziam açúcar e no Brasil a produção do açúcar era grande e movida pela mão-de-obra escrava, e fazia concorrência ao açúcar inglês. Essa situação não agradava a Inglaterra, que mantinha Portugal e, conseqüentemente, o Brasil, sob seu comando, por causa de diversos tratados políticos.

Em 1807 a Grã-bretanha aboliu a escravidão em seu país. O Brasil, em 1822, decreta sua independência de Portugal. No entanto, a Inglaterra não reconhece sua independência, e impõe uma condição de só reconhecer a independência se o Brasil extinguir o tráfico negreiro. Vale ressaltar que a importância das Companhias ocidentais minguou, levando à Grã-Bretanha a ganhar uma importância relevante.

O movimento abolicionista britânico pressionou a Grã-Bretanha a persuadir moralmente outros países ‘inferiores’ a seguir seu exemplo. Além das razões morais, ainda havia razões econômicas. Para os ingleses, se não houvesse escravos e os trabalhadores recebessem pelo seu trabalho, mais pessoas teriam dinheiro para comprar as mercadorias produzidas pelas fábricas inglesas.

Passado o período das guerras napoleônicas e estando num período de uma estável paz, os ministros das relações exteriores, George Canning (1807-9,1822-7), Lorde Castleragh (1812-22), Lorde Aberdeen (1828-30,1841-46) e Lorde Palmerston (1830-34,1835-41,1846-51) dedicaram-se a trabalhar num projeto que abolisse o tráfico internacional do comércio de escravos ‘por meio de uma mistura judiciosa de intimidação e suborno’<sup>87</sup> (BETHELL, reeditado 2002)

O governo brasileiro, em 1831, sancionou uma lei anti – tráfico, a qual ficou conhecida como ‘lei para inglês ver’, pois não houvera uma estruturação para implementação da lei, gerando uma duplicação do quantitativo do escravo. Um dos argumentos para o fim do tráfico, segundo Leslie Bethell seria o grande influxo aliado às turbulências regenciais, que causaram as primeiras preocupações com o equilíbrio racial da população e com a revolta escrava de 1835, acarretando um receio de que acontecesse no Rio de Janeiro uma destas revoltas.

Percebemos que a impunidade foi um dos vetores que transformaram as leis em letras mortas, favorecendo a escravidão no Brasil. Durante o longo processo de abolição, houve muita resistência e contrastes, o que dificultou sua extinção. Logo, intrinsecamente, percebemos que o jogo de poder e de interesses margearam tal processo. Todavia, por mais que os grandes barões e traficantes dificultassem tal período, o reflexo da extinção da escravidão em outros países gerou a extinção do comércio negreiro.

Desta forma, como reflexo da extinção podemos analisar uma nova mentalidade política que estava florescendo, pois já se sabia que de qualquer forma à escravidão iria findar. Logo se percebeu que os traficantes constituíam uma ameaça, levando a extinguir o tráfico. Os bloqueios da Inglaterra, somado a guerra contra Argentina poderiam pôr em risco o país, sendo este um outro argumento aglutinador da questão do tráfico.

A partir de 1850, com a abolição do tráfico internacional de escravos, conhecido como Lei de Euzébio de Queirós, há um choque na economia, na medida em que a agro-exportação estava em seu período áureo, dificultando o alastramento econômico dos fazendeiros. O que não impediu que clandestinamente entrassem africanos no Brasil, levando-os a mandar e/ou vender escravos para as regiões onde houvesse uma lavoura lucrativa. Desta forma, percebemos que havia um tráfico interno, transferindo os escravos de uma região para outra.

---

<sup>87</sup> BETHELL, Leslie. In **A Abolição do comércio brasileiro de escravos** Tradução de Luís A. P. Souto Maior. --Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.478 p.: il. -- (Coleção biblioteca básica brasileira)

O processo perpassa por idas e vindas, para que 1888 se concluíssem a extinção da escravidão, cabe a nós citarmos alguns dos impasses e desencontros das leis paliativas para amenizar a escravidão no Brasil. Na assembléia Constituinte de 1823, José Bonifácio chama a escravidão de "*cancro mortal que ameaçava os fundamentos da nação*". No Período Regencial a Câmara dos Deputados aprovou e a Regência promulgou uma lei que proibia o tráfico de escravos africanos para o país, mas como a própria História nos mostra, não foi posto em prática. Assim, em março de 1845, foi a 'gota d'água', pois o prazo do último tratado assinado entre o Brasil e a Grã-Bretanha esgotou-se e o Governo britânico decretou o Bill Aberdeem, que estabelecia o direito a Grã-Bretanha de interferir e capturar navios, mesmos nas 'aguas brasileiras' e ainda julgar os comandantes. Caso algum destes navios fossem pegos com a carga de escravos deveriam devolvê-los à África ou depositá-los nos navios ingleses.

Essa medida adotada despertou muitas criticas, até mesmo na Grã-Bretanha, apelidando-a de "guardiã moral do mundo", além de deixar os proprietários e traficantes alvoroçados. Houve uma tentativa de estocar africanos, para garantia de bom preço e de tê-los. Não era para menos, a escravidão no Brasil se naturalizou e fazia parte da rotina da sociedade, legitimando a hierarquia desta sociedade.

Os saquaremas entraram num embate ideológico com os luzias, pois os culpavam de terem aceitado serem coagidos pela Grã Bretanha. Segundo os saquaremas, a escravidão deveria ter fim, mas cabia ao governo' preservar a soberania nacional e garantir a segurança interna. Destaste, D. Pedro II cedeu as pressões e aprovou o projeto de lei, apresentado ao Parlamento pelo Ministro da Justiça Eusébio de Queirós, para a extinção do tráfico, transformando-o na lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, determinando em seu artigo 3:

*"São autores do crime de importação, ou de tentativa dessa importação, o dono, o capitão ou mestre, o piloto e o contramestre da embarcação, e o sobrecarga. São cúmplices a equipagem, e os que coadjuvarem o desembarque de escravos no território brasileiro de que concorrerem para ocultar ao conhecimento da autoridade, ou para os subtrair à apreensão no mar, ou em ato de desembarque sendo perseguida"*<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup>Artigo nº. 3 da lei 581, de 4 de setembro de 1850.

Não podemos deixar de avaliar dentre as leis emancipacionista a Lei Nabuco de Araújo, que previa sanções para as autoridades que encobrissem o contrabando de escravos. Esta recebeu este nome devido ser elaborada por Nabuco de Araújo, ministro da Justiça entre 1853 a 1857. Esta lei auxiliou o declínio de desembarque de escravos. Devemos nos atentar para as diversas campanhas abolicionistas elaboradas por políticos importantes como Joaquim Nabuco e José do Patrocínio. Estes foram responsáveis pela criação da *Sociedade Brasileira Contra a escravidão*, que tivera diversos adeptos e diversas agremiações pelo Brasil. Da mesma forma, o jornal *O Abolicionista*, de Nabuco, e a *Revista Ilustrada*, de Ângelo Agostini, são modelos de edições antiescravistas que arrecadam fundos para pagar cartas de alforria. A *Igreja Positivista do Brasil*, de Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes, teve uma atuação destacada na campanha abolicionista, inclusive ao deslegitimar a escravidão. Não devemos deixar de mencionar que a maçonaria contribuiu decisivamente na luta contra a escravidão, pois os grandes abolicionistas eram adeptos a esta prática.

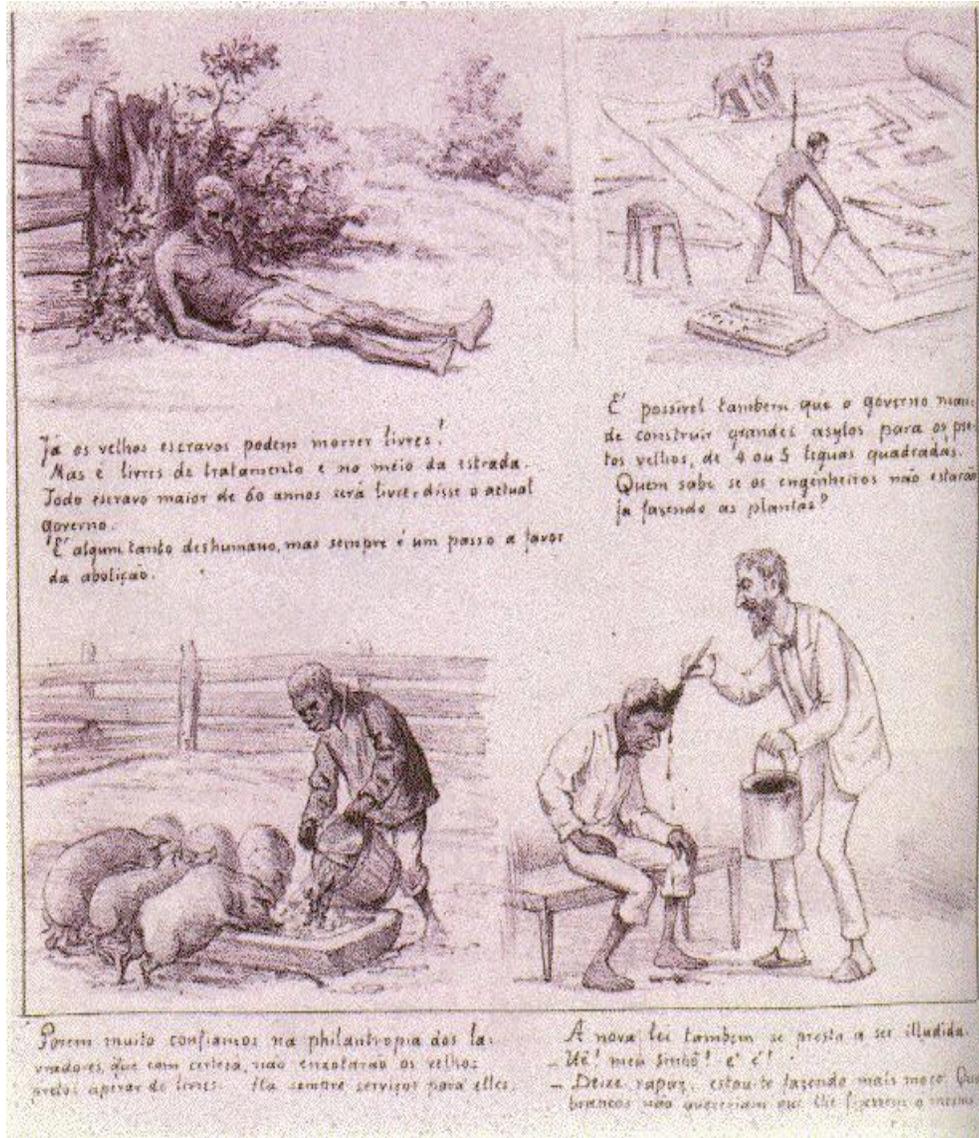


Imagem da Revista Illustrada, R.J 884. Anno 9, no. 383 p.8 caricatura da lei

A lei Rio Branco conhecida como lei do ventre livre tem grande relevância na medida em que expôs as mazelas da escravidão em atos públicos. Esta lei tinha como base tornarem libertos todos os filhos de escravos nascidos a partir desta sua data, e pretendia estabelecer gradativamente um deslocamento do trabalho escravo para o regime de trabalho livre, sem, contudo, causar mudanças abruptas na economia ou na sociedade.<sup>89</sup>

<sup>89</sup> Libby, Douglas Cole e Furtado, Júnia Ferreira. *Trabalho livre, trabalho escravo: Brasil e Europa, séculos XVIII e XIX*. págs. 321-322. Annablume, 2006 - ISBN 8574196274, 9788574196275

Como afirma Keila Grinberg, as leis do Brasil constituíram-se pelas suas ambigüidades e a Lei do Ventre Livre<sup>90</sup> é uma destas ambigüidades, uma vez que tinha escopo de tornar livre os escravos nascidos após 1871, no entanto, o escravo não se tornou livre, a mão-de-obra da criança escrava continuou tendo um grande valor, não mais como mercadoria, mas como valor do trabalho, que dependia de sua idade. Ora a criança que tivesse por volta de seus 12 anos e um bom porte físico, trabalhava exaustivamente muito das vezes para pagar sua própria alimentação, o que não deixava de ser uma forma de exploração numa condição de escravidão, seus senhores sabendo desta condição, contratava estes inocentes e afirmavam diante da justiça que estes estavam na condição de aprendiz.

A lei de número 3270 de 28 de setembro de 1885 regula a extinção gradual do elemento servil, a Lei Saraiva - Cotegipe, que ficou mais conhecida como lei do sexagenário. Tal lei previa a libertação dos escravos negros que tivessem mais de 60 anos e que esse escravo deveria dar mais três anos de trabalho gratuito ao senhor, como forma de indenização.

Atrelado a estas leis está o desejo de abolicionistas de abolir a escravidão e a vontade de senhores de escravos de prorrogar este prazo. As leis, embora procurassem abolir gradativamente a escravidão, muitas delas facilitaram o exercício da prática de escravizar, como por exemplo, a lei do sexagenário, que ao invés de amparar os escravos com mais de 60 anos, levou ao abandono destes por parte dos senhores de escravos.

Ao relermos trechos da lei e discutirmos este assunto, trazemos à tona a idéia de que a escravidão no Brasil não se tornou uma prática proibida a partir de 1888, mas que anterior a esta data gradativamente foi se ‘procurando enfraquecer esta prática’ com leis, campanhas e manifestações. Assim, conseguiremos perceber que não houve redentor que ‘salvou o negro da condição de escravo’, mas grupos, incluindo ex-escravos, que lutaram para esgotar tal prática.

---

<sup>90</sup> A lei 2040 de 28 de setembro de 1871, mais conhecido Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco, criou a figura do ‘filho livre da mulher escrava’, isto é crianças ingênuas LAMOUNIER, Maria Lúcia. Da escravidão ao trabalho livre ao trabalho livre. Campinas, Papiros, 1988, p.144.

Perdigão Malheiros<sup>91</sup> era membro ativo do Instituto dos advogados e através da própria lei procurou razões jurídicas para romper com as amarras que envolvia o conformismo agro escravista, utilizando argumentos contra o latifúndio e a favor do trabalho livre, assim adicionou mais elementos à campanha abolicionista.

## 2.2 Crise do escravismo em Magé

Como já foi discutido anteriormente, as freguesias de Magé exploradas há mais tempo, como as freguesias de Piedade e Suruí, começaram a perder um número significativo de escravos, devido ao desgaste físico do solo. Logo, posteriormente, começaram a desbravar terras que até então não havia uma efetiva colonização, como Guapimirim e Paquequer, fator este que conduzirá há uma oscilação quanto ao número de escravos.

<b>Números de escravos</b>	<b>6.930</b>	<b>5.770</b>	<b>7418</b>
<b>Anos</b>	<b>1850</b>	<b>1856</b>	<b>1872</b>

*Foram consideradas apenas as freguesias de Suruí, Piedade, Guapimirim e Paquequer (atual Teresópolis)*<sup>92</sup>

Se considerarmos todas as freguesias que Magé possuía na época encontraremos os seguintes dados:

<sup>93</sup>

1856	1873	Entrados	saídos	falecidos	Libertos	1882
9.229	8.268	555	4.458	1072	284	3009

Fonte: Antônio Carlos Jucá

<sup>91</sup> MALHEIROS, Perdigão Agostinho Marques. In: A Escravidão no Brasil - Vol.1 Digitalização de edição em papel de 1866.

<sup>92</sup> SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos** (1850-1888). Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em História da UFF, 1994.

<sup>93</sup> Apêndice do relatório da Província do Rio de Janeiro para os anos de 1856 e 1883

Sampaio aponta que a ampliação da fronteira agrícola, neste período de crise escravista teve um interesse menor se comparado ao tráfico interno de cativos, ‘criolizando’ seu plantel, uma vez que em seis anos aumentou em cerca de 50% a população crioula em meio à de escravos. Esse aumento significativo, provavelmente, dá-se devido à reprodução endógena da população escrava, ou por venderem africanos para regiões agro-exportadora.<sup>94</sup>

Nos anos de 1873 a 1882, Magé passa por mais transformações na movimentação de população escrava, reduzindo seu plantel em 64%. Se compararmos com Vassouras, que tinha uma quantidade de escravos superior à Magé, perceberemos que esta resistirá relativamente neste período, importando cativos de outras regiões e investindo ainda mais no café, perdendo apenas 12% dos cativos.

Para encarar a crise do escravismo, Magé diminui o investimento em escravos e mantém os bens de raiz. A família escrava complementava a renda da família camponesa<sup>95</sup>, mostrando a ambigüidade de Magé e de muitas regiões brasileiras. Era possível ser ‘senhor sem deixar de ser camponês’<sup>96</sup>

O sistema escravista formava uma totalidade, o que não impedia que em dada região houvesse particularidade dentro deste sistema. Magé não se assemelhava às demais regiões produtoras de alimentos na estrutura de posse de escravos, na segunda metade do século XIX. Sua proximidade com a Corte compensava o baixo preço de produtos alimentares.

FTP	1850- 1856	1860- 1866	1870- 1876	1880 - 1886
	Pop. escr.	Pop. escr.	Pop. escr.	

<sup>94</sup> Trabalho apresentado para o departamento de História da UERJ. **Magé e Vassouras na crise do escravismo**. Ano 2004

<sup>95</sup> SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos** (1850-1888). Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em História da UFF, 1994.

<sup>96</sup> SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos** (1850-1888). Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em História da UFF, 1994.

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Pop. escr.	N	%	N	%	
s/escravo	4	10	-	-	7	14	-	-	7	21	-	-	17	30	-	-		
¼	14	36	34	7	23	47	50	12	14	41	27	14	25	44	55	22		
5/10	8	21	55	12	9	18	73	17	4	12	30	16	7	12	47	18		
11/20	7	18	105	23	7	14	110	25	8	23	1	58	5	9	68	27		
+20	6	15	263	58	3	6	199	46	1	3	23	12	3	5	85	33		
Total	39	100	457	100	49	100	432	100	34	100	190	100	57	100	255	100		

**Fonte: Antônio Carlos Jucá de Sampaio**

A tabela acima demonstra a concentração da população escrava em grandes plantéis de 1850 a 1886, e um novo perfil escravista, como os plantéis menores, que tiveram sua estrutura escravista em crescimento neste período, ampliando também o percentual de inventariado sem escravos.

Jucá ressalta o fato desta fase, até meado de 1870, ser uma fase de crescimento da população escrava, e, por conseguinte, há diminuição percentual de investimento feito pela elite agrária de Magé e um reforço das camadas menos favorecidas pela escravidão, sendo esta uma característica diferenciada de Magé, pois nas demais regiões são nos grandes plantéis que há um esforço de permanecer com a escravidão, desta forma identificamos a redução dos plantéis maiores na década de oitenta.

**3.1 Estudo de caso**

**Resgatando a memória do negro em Magé.**

Neste capítulo procuraremos resgatar histórias de negros que foram à justiça reclamar seus direitos. Para isso recorreremos a seguinte pergunta que Keila Grinberg<sup>97</sup> fez em seu livro: o que permitia a existência de uma ação de liberdade, ou melhor, como um escravo, propriedade de alguém, podia recorrer ao Estado, o mesmo que garantia a existência da escravidão, para reclamar seu *direito* à liberdade, negada por seu senhor?

<sup>97</sup> GRINBERG, Keila. In **Liberata**: a lei da Ambigüidade as ações de liberdade da corte de apelação no Rio de Janeiro no século XIX. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2008

Utilizaremos seu próprio livro como resposta. Primeiramente esta afirma que o Estado não constituía um grupo monolítico, monolítico no sentido de ter suas práticas apenas voltadas para relações de interesse. Sendo, por isso, possível que um escravo conseguisse sua liberdade, sem que o sistema deixasse de ser escravista.

Quando pensamos na figura de um negro que tenha se destacado pela sua coragem de confrontar com o sistema abrupto que o marginalizava e o usurpava, temos como ícones diversos negros. No entanto, achamos interessante destacar o exemplo de uma mulher negra dentro deste sistema, que formou um quilombo e o liderou por anos.

Maria Conga tinha um quilombo em Magé e, quando foi presa, deixou a seguinte mensagem ‘o senhor prendeu meu corpo, destruiu meu sonho, mas não conseguiu alienar a minha consciência de mulher negra.’<sup>98</sup>

Embora não se tenha certeza se realmente foi esta frase que Maria Conga deixou, é interessante notar que esta não era uma exceção na regra, uma vez que houve outros escravos tanto em Magé, como em outras regiões, que reivindicaram sua liberdade. No entanto, o curioso é que nesta região abordada, dos poucos processos que conseguimos ter contanto direto, a maior parte eram de mulheres negras, contestando sua condição de escrava e promessas feita por senhores. Para muitas destas, a morte de seu senhor trazia mudanças significativas, destarte poderia ser a oportunidade de tornar-se livre.

Encontramos, como mencionado nos capítulos anteriores, inúmeros processos envolvendo o negro da região de Magé. Dentre vários processos destacam-se por muitos referirem-se a solicitações de alforria como o caso da Rita<sup>99</sup>, Raymunda<sup>100</sup> e de Domingos. Embora ouvir o escravo possa constituir uma ambigüidade num sistema escravista e, até mesmo, o posicionamento dos advogados como parte de um processo, estas são pequenas mudanças que vão sendo forjadas num argumento fundado na liberdade que podia ser aceito no caso particular de um escravo, mas isto não significava, obrigatoriamente, que o Tribunal que concedeu a libertação tivesse adotado a doutrina do direito natural. Se assim fosse, não haveria escravidão no Brasil em meados do século XIX. (GRINBERG, KEILA, 2008)

Chaloub sugere que as respostas jurídicas às proposições de liberdade sofreram transformações ao longo do tempo, como percebemos com o impacto da lei de 1871. Mas, mesmo antes dela, é cada vez mais freqüente a citação de leis – não só referentes à legislação

---

<sup>98</sup> Jornal O rebate: O tesouro cultural que Magé desconhece

<sup>99</sup> Museu da justiça caixa 2021. RG20020

<sup>100</sup> Museu da justiça caixa 2021. RG20025

portuguesa, mas também a avisos e alvarás feitos depois da independência do Brasil - talvez demonstre uma mudança na forma de resolução jurídica das ações de liberdade. Neste caso, não seria apenas a decisão, mas também o papel e a importância conferidos à legislação.

Seguindo esta lógica, ao analisar dois processos no Museu da Justiça da região de Estrela, que neste período estudado era uma vila, no entanto pelo alvará

de, o essencial aqui é notar que devido à falta de documentos referentes à região de Suruí estendemos nossa pesquisa para entender o entorno de Suruí e as relações de poder e diálogo entre senhor e escravo.

Assim, em 1880, na Vila de Estrela, que hoje constitui um bairro de Magé, conheceremos duas pretas que se utilizaram de seus curadores, devido ao fato de não terem direitos civis, para alegar que não tem mais condições ao trabalho. Nos autos do processo encontramos em meio a uma folha solta a seguinte Certificação que instituía a luta do advogado Firmino Antônio Pacheco Netto e Bento José Cardoso para sessão da petição inicial.

‘A preta Rita da finada Luiza T. da Silva Sampaio, representada por seu curador Firmino Pacheco Netto que prestará juramento e deposite-se a quantia de 350.000,000 da qual nomeio depositário do mesmo Senhor Bento José Cardoso bem como depositário da libertanda Senhor Bento José Cardoso que também prestará juramento.

Estrela 10 de dezembro de 1880. ‘SIC’

‘Diz a preta Rita escrava de finada D. Luiza T. da Silva Sampaio que sendo doente, sofrendo de moléstia, como mostra pelo atestado junto do Senhor Drº Dermeval José de Fonseca, não podendo mesmo dar-se a trabalhos forçados e castigos que não se dignasse consideravelmente aos seus incômodos tendo de seu pecúlio a quantia de 350.000,000 para sua liberdade em humilde respeito aumente pedir a senhora que se digna a mandar depositar bem como nomear curador supp<sup>TM</sup> que trate de sua liberdade, sendo intimado à inventariada da dita finada D.Luiza t. da Silva Sampaio a fim de requerendo ‘seguidade’ (SIC) de mais termo na conformidade da lei.

Para afirmar sua lógica de defesa, o curador anexa nos autos do processo um atestado do Doutor em medicina pela faculdade da Bahia alegando a incapacidade física da preta

Rita. Aproveitando do amparo legal da lei que a partir de 1871, torna legal o pecúlio dos escravos.

“Atesto que a preta, Rita escrava de finada Dona Luiza T. da Silva Sampaio sofre de uma lesão cardíaca a de ‘injestite’(SIC) crônica, conforme um exame cuidadoso. Além desses incômodos referirem seu paciente sofre de procedimentos cerebrais e palpitações nervosas do coração que atribuo à lesão do mesmo órgão, facilmente apreciável pelo devido”.

“Tendo a escrava Rita, prestado a Dona Luiza T.da Silva Sampaio depositado o pecúlio 350.000,000 para sua liberdade curada sua para aceitar o referido pecúlio como inventariante dos bens da dita finada”. Aos 12 de fevereiro na Vila da estrela em meu cartório, juntada de outra petição com afirmação e despacho que adiante segundo levo terceiro. ‘SIC’

Como requiz (SIC) e nomeio curador da liberdade a Serafim Alves de Farias em poder de quem será feito o depósito, inteso para o devido juramento. Diz Serafim Alves curador da escrava Rita suplicação de liberdade d’este juízo que não tendo tido reiterado de depositário a nomear por este juízo, faz-se a nomeação de um depósito.”<sup>101</sup> (Processo Museu da Justiça)

Na mesma caixa de Magé encontramos também na Vila de Estrella(SIC), no juízo municipal, o depósito de liberdade de Raimunda, escrava também da finada Dona Luiza T.da Silva Sampaio, representada por seu curador. Para nós foi uma grande surpresa, pois para que chegássemos a tal caminho, vasculhamos o tribunal da justiça e, neste período ao qual nos propusemos a pesquisar, nos processos de Magé apenas encontrava-se o de Rita e o local do julgamento, que foi em Estrella(SIC) .No documento, ao invés de entrar o nome do curador, há a seguintes siglas A.N Antônio Netto(SIC), o que nos leva a pensar que significa que seja o mesmo curador da preta Rita, até porque ambos os processos constam na mesma caixa.

“A. N curador da libertanda e depositário da quantia pela mesma, exibida ao juiz Firmino Pacheco Netto que prestará juramento e igualmente depositário da referida libertanda ao juiz Bento José Cardoso que também pautará juramento.

---

<sup>101</sup> Museu da justiça caixa 2021. RG20020

Diz a preta Raymunda escrava da finada D. Luiza sofrendo de incômodos intestinais crônicos e intestino moléstia que apesar de contraído o tratamento se manifesta à impossibilidade de trabalhar conforme atesta o Drº Antonio Runas da Costa, tendo de seu pecúlio a quantia de 450,000. 000 para sua liberdade nomear curador a suplente que bate de sua liberdade, sendo intimado o cartório a inventariante dos bens de D.Luiza, dentro da lei a fim de requerido. Eu médico de Raymunda escrava da finada D. Luiza atesto que necessito de tratamento prolongado por ser sondada, sob responsabilidade de meu grau.

Tendo a escrava Raymunda pertencido à finada D. Luiza T. da Silva Sampaio, depositado pecúlio 450.000,000 para sua liberdade. Como requer o seu curador da libertanda a Serafim Alves da Faria, em poder de quem será feito o depósito e prestará juramento. Diz Firmino Antônio Pacheco na qualidade de curador da preta Raymunda escrava da finada D.Luiza. Em consequência conformidade trata-se na corte pode continuar nestes termos da ação de liberdade instaurada. Depositário do advogado Firmino Antônio Pacheco Netto a quantia e 450.000,000 pela dita preta como pecúlio para sua liberdade pela presente se obriga como filho da proprietária ao juízo a na forma da lei.

Nomear outro depositário para a referida escrava, V. José Duarte Tuisa, a preta aceitou o depósito do mesmo e que estava dentro da lei conservando-se em seu poder.”SIC”

Embora ambos os processos estejam imbricados, complexos e até incompletos servem para nós avaliarmos a idéia de que os negros procuraram resistir à escravidão e cobrar aos seus senhores suas promessas, uma vez que muitos senhores para ver um melhor desempenho de seus escravos, garantirem favores, ou seja, por qualquer motivo prometiam a tão sonhada liberdade. Embora houvesse uma tentativa de silenciamento das leis para estes. Assim, o escravo desta região não se comportou de maneira diferente, embora atualmente seja considerada uma região de interior, sua proximidade com a corte provavelmente foi o que garantiu que estes escravos tomassem conhecimento destas possíveis brechas. Todavia, embora estes processos estejam de maneira sintetizada, demoravam anos para resolverem estas questões, podendo conter até mais de trezentas páginas, dificultando ainda mais a nossa compreensão do todo que o processo envolvia.

Um outro caso que também não podemos deixar passar despercebido foi o do escravo Affonso<sup>102</sup>, embora boa parte do processo estivesse ilegível, conseguimos identificar que se referia ao arbitramento de liberdade, uma vez que o valor foi excessivo. Estava sendo cobrado como valor de depósito de 900.000,000 este devido avaliação foi confirmada que ele valeria 400.000,000, atentando para o fato que há mais de dez anos declarou seu próprio senhor no ato, estando certificado na folha 28, tinha 56 anos, sendo este laudo ilegal, pois na ocasião da avaliação ele tinha 65 anos.

Ou seja, em virtude da lei neste caso está a favor do escravo, pois já tinha idade para ser dado sua liberdade, o senhor por não querer perder seu escravo, provavelmente este ainda desempenhava bem suas atividades, mente quanto há idade do escravo reduzindo sua idade para que este não fosse beneficiado pela lei de 28 de setembro de 1871 com disposições posteriores todas têm sido promulgadas, no sentido de ampliar os favores a liberdade, que já as leis e alvará antigos os garantia.

Auto de qualificação João escravo de José Galdino Goulart ano de 1872<sup>103</sup>. ‘SIC’

“Aos treze dias do mês de novembro do ano de nascimento de nosso Senhor Jesus Christo(SIC) de mil oitocentos e setenta e um, nesta freguesia de Nossa Senhora D’ajuda de Guapimirim, na casa da residência do subdelegado de Polícia, 2º substituto em exercício o cidadão José Joaquim Ferreira da Fonseca, ordenou João, réu neste processo e o juiz lhe fez as seguintes perguntas:

Qual seu nome?

Que idade tem? De quem você é filho?

Profissão, nacionalidade, lugar de nascimento, sabe ler ou escrever?

Como não sabia ler e escrever, falou pra o juiz levar o auto de qualificação pra Julio Alves de Azevedo. E como o escravo declarou ser escravo de João Galdino Goulart, o juiz declarou para seu curador Julio Alves de Azevedo.

Para facilitar a compreensão de nossa narrativa, apenas citaremos os fatos mais relevantes, uma vez que o processo contém mais de cem folhas. De acordo com as testemunhas, o escravo tentou atacar as próprias testemunhas com uma pistola. Depois do ir e vir do processo, Luis José de Carvalho, inspetor de 13º quarteirão dessa freguesia, encontrou uma pistola e duas

---

<sup>102</sup> A.N notação 397 maço 2216 Mariana Alves

<sup>103</sup> AN Maço 122 Gal. notação 340

facas, infligindo o artigo 193e artigo 34. Assim, ficando acertado que o seu senhor teria que pagar à custa do processo que durou mais de um ano. Sendo o réu condenado a vinte anos de prisão, seu curador reivindicou na corte de apelação durante anos e em 1891 restituiu sua liberdade, reduzindo sexta parte do tempo de forma a cumprir de forma menos rigorosa e com trabalho por mais 16 anos.

A partir destes exemplos percebemos o escravo, enquanto agente histórico, em suas ações concretas redefiniam os limites do sistema escravista. Paradoxalmente, alargava os limites do sistema que o oprimia<sup>104</sup>. Desta forma, não é possível saber se a versão dos fatos oferecida por seu curador é fiel aos fatos, e se ele realmente era inocente como procurou comprovar seu curador, embora houvesse inúmeras testemunhas e provas provando ao contrário, que este era agressivo e de alta periculosidade, atentando para o fato da suposta vítima ser subdelegado da polícia, não podemos deixar passar despercebido que este foi condenado e teve sua pena após muita insistência do curador revisada e destituída de pena rigorosa. Constituí-se de um conflito entre a 'primazia da liberdade e a defesa irrestrita de propriedade privada',<sup>105</sup>(CHALLOUB,1990)

Para que chegássemos a estes processos percorremos um árduo caminho de muita paciência e rastreamento de informações, no qual referente a este período apenas encontramos estes processos de forma legível demonstrando o desfecho, para este estudo caso. O resultado que se apresenta ao leitor é bastante diferente daquilo que pretendíamos mostrar, por

Não é nosso objetivo afirmar que a escravidão não foi atroz, indelicada e excessivamente violenta, mas mostrar que quando se fala em escravidão não se pode tratá-la de forma universal. Assim, Contribui significativamente analisar estes relatos porque nos mostra claramente atrocidade que foi a escravidão.

‘Em vinte e dois de maio de mil oitocentos e cinqüenta e quatro, no cemitério desta matriz de Nossa Senhora da Piedade, sepultou-se Jovêncio, inocente, crioulo, de três anos de idade. Ele faleceu de

---

<sup>104</sup>SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. Magé **na crise do escravismo: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos** (1850-1888). Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em História da UFF, 1994.

<sup>105</sup> CHALLOUB, Sidney, *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*, São Paulo, Cia. das Letras, 1990.

vermes. Era escravo de Ludovina, crioula, escrava dos religiosos carmelitas. E, para constar mandei fazer esse registro<sup>106</sup>.

Vigário Francisco Azevedo da Costa

‘Em oito de junho de mil oitocentos e cinquenta e três, no cemitério desta Freguesia de Nossa Senhora da Piedade, sepultou-se Joaquina, adulta, de trinta a quarenta anos de idade, de nação. Faleceu de pancadas e era escrava de Antônio Pereira da Silva. Foi encomendado por mim. E para constar mandei fazer esse registro.’<sup>107</sup>

Vigário Francisco Azevedo da Costa

---

<sup>106</sup> Assento de Óbitos Livro de Óbitos de Escravos da Freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Magé de 1853 -1855: folha 13

<sup>107</sup> Assento de Óbitos: Livro de Óbitos de Escravos da Freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Magé de 1853 -1855: folha 1

‘Em oito de dezembro de mil oitocentos e cinquenta e cinco, o reverendo João Pereira de Vasconcelos, então vigário desta freguesia, batizou solenemente a inocente Paula, crioula. Ela tinha dois meses e meio e era filha natural de Felicidade de Nação, escrava de Antônio José Raposo. Seu padrinho foi Severino e madrinha Maria de Nação, escravos de Francisco José de Oliveira Pinto. O senhor da inocente compareceu a minha presença e disse que dava plena liberdade a ela como se de ventre livre nascesse. Pela autorização que tenho do excelentíssimo bispo, e pela vontade do senhor, fiz esse registro, tendo em vista que o reverendo vigário que a batizou não a registrou no Livro de Livres. Assino esse registro com o senhor da inocente e as testemunhas’<sup>108</sup> Houve vários processos a favor de escravos, mais também como se tratava de escravidão contamos com registros paroquiais, óbito, nascimento e batismo. Ao longo de nosso trabalho procuramos dar maior evidencia a processo de negros que foram questionadores da sua posição de escravo, ou das promessas não cumprida pelos seus senhores. No entanto, atrelado a estas questões não se pode excluir alguns poucos relatos que encontramos, devido à escassez de fonte de negros que chegaram a falecer devido a condições subumana e de maus tratos.

### **Conclusão:**

Podemos entender a sociedade do recôncavo da Guanabara como uma sociedade extremamente escravista e por esta razão enfraqueceu-se sócio-economicamente nas décadas finais do século XIX. Assim, o escravo constituiu um agente importante para demarcação da hierarquia social. Entretanto este procurou meios legais (entrar na justiça e reivindicar seus ‘direitos’ numa sociedade que este era isento de direitos, e repleto de obrigações) e ilegais (forjavam fugas e amontoavam-se no quilombo)

Dentro do perfil produtivo da região é interessante lembrar que esta tinha uma função abastecedora para o Rio de Janeiro, porém encontramos concentração de riquezas dignas de áreas agro-exportadoras. Provavelmente, a proximidade com a corte facilitou o desenvolvimento da região.

---

<sup>108</sup> Assento de Batismo Livro de Batismo de Livres da Freguesia de Nossa Senhora de Guia de Pacobaíba de 1853 -1862: folha 14 v-15

Ao deparar com a proibição do tráfico de cativos a região forçou uma reprodução endógena para garantia de sobrevivência do sistema escravista, todavia não durou muito tempo para a decadência da região, a lei Áurea arrasou a estrutura econômica de Magé como um todo.

Ao fazermos os levantamentos para esta temática, nos deparamos com inúmeros documentos que requerem uma maior leitura sobre o período e futuros desdobramentos para pesquisas, uma vez que há um labirinto de informações. Cumpre destacar, que cada vez que nos aproximamos de nosso foco, novas hipóteses surgiam e se complementavam.

## **Bibliografia**

ARAÚJO, José de Souza Pizarro E. **Memórias Históricas do Rio de Janeiro**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

BETHELL, Leslie . In **A Abolição do comércio brasileiro de escravos** Tradução de Luís A. P. Souto Maior. --Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.478 p. : il.-- (Coleção biblioteca básica brasileira)

CHALHOUB, Sidney, *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*, São Paulo, Cia. das Letras, 1990.

GADNER, George. In: Viagens do Brasil. SP, ano 1942.

GOMES, Flávio dos Santos. História de quilombolas, mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro - século XIX. SP: Dissertação de mestrado pela UNICAMP, 1992,59-63.

GRINBERG, Keila. In **Liberata**: a lei da Ambigüidade as ações de liberdade da corte de apelação no Rio de Janeiro no século XIX. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2008

LEAL, Maria Beatriz. In *Recordo-me de ti, terra bendita: centenário da Matriz de Raiz da Serra: 1906-2006*. Rio de Janeiro Editora Vide LTDA, 2006.

Libby, Douglas Cole e Furtado, Júnia Ferreira. *Trabalho livre, trabalho escravo: Brasil e Europa, séculos XVIII e XIX*. págs. 321-322. Annablume, 2006 - ISBN 8574196274, 9788574196275

LUCCOK, John. Notas sobre o Rio de Janeiro e Partes Meridionais no Brasil. BH: Itatiaia; SP: Editora da Usp, 1975.

MALHEIROS, Perdígão Agostinho Marques. In: *A Escravidão no Brasil - Vol.1* Digitalização de edição em papel de 1866.

PERES, Guilherme. In *Mercado Negro Escravidão e liberdade*. .Revista Pilares da História, ano 6-número 7-maio/2007.

SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos (1850-1888)**. Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em História da UFF, 1994.

SOUZA, Santos Marlúcia In: *Os caminhos do Ouro na Baixada Fluminense*. Revista Pilares da História, ano 6-número 7-maio/2007.

TOUSSAINT-SIMSON, Adèle. Uma Parisiense no Brasil. RJ: Editara Capivara, 2003: 114 -144.

Fontes:

Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. Registro paroquiais de terras, Município de Magé, 1855-57.

----- Documentos fiscais de pagamento Meia-siza, Município de Magé, 1872/1873 e 1883/1884.

Arquivo Nacional. Inventários da Paróquia de São Nicolau de Suruí. 1848-1870

Arquivo Nacional. Inventários de Magé. 1848-1888.

-----Relatório do Vice-rei Luiz de Vasconcelos Códice 72-1789.

-----Ações cíveis

Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Almanack Lammert Município de Magé, 1850 /52/54//56/58/60/62/64/66/68/70/72/74/76/78/80/82.

Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Periódicos antigos Jornais:  
O Patriota, O verdadeiro Patriota.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro Recenseamento geral do Brasil, Município de Magé, 1872.

Museu da Justiça, Niterói, Processos judiciais.

---