

ISSN 1980-4423

CADERNOS PENESB

Revista do Programa de Educação sobre o Negro na
Sociedade Brasileira
Faculdade de Educação – UFF

n. 11, 2009/2010

**REFLEXÕES SOBRE OS “MODOS
DE VIDA” E A SOCIALIZAÇÃO DOS
JOVENS NEGROS**

Cadernos	Niterói	n. 11	p. 1-384	2009
Penesb				2010

Copyright©by Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - Penesb

Direitos desta edição reservados à EdUFF - Editora da Universidade Federal Fluminense
Rua Miguel de Frias, 9 - anexo - sobreloja - Icaraí - Niterói, CEP 24220-900 - RJ - Brasil
Tel.: (21) 2629-5287 - Fax: (21) 2629-5288 - www.editora.uff.br - e-mail: secretaria@editora.uff.br

Alternativa Editora e Produção Cultural - Rua Coronel Gomes Machado, 21 - Sala 402
Centro - Niterói - RJ - CEP. 24020-102 - Tel.: 3903-5340 - e-mail: alternativaeditora@yahoo.com.br

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que citada a fonte.

Edição de texto e revisão: Rozely Campello Barroco
Capa e editoração eletrônica: Marcos Antonio de Jesus
Supervisão gráfica: Marcos Antonio de Jesus

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro
na Sociedade Brasileira – FEUFF

(n. 11) (2009/2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/Ed. EdUFF/2010

ISSN 1980-4423

1. Negros. Educação - Brasil - História. 2. Negros. Identidade racial
3. Relações raciais. 4. Educação
CDD 370.981

Indexado na bibliografia de Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor: Roberto de Souza Salles

Vice-Reitor: Emmanuel Paiva de Andrade

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Antonio Cláudio Lucas da Nóbrega

Diretor da EdUFF: Mauro Romero Leal Passos

Diretor da Divisão de Editoração e Produção: Ricardo Borges

Diretora da Divisão de Desenvolvimento e Mercado: Luciene Pereira de Moraes

Assessora de Comunicação e Eventos: Ana Paula Campos

Comissão Editorial EdUFF

Presidente: Mauro Romero Leal Passos

Ana Maria Martensen Roland Kaleff

Gizlene Neder

Heraldo Silva da Costa Mattos

Humberto Fernandes Machado

Juarez Duayer

Lívia Reis

Luiz Sérgio de Oliveira

Marco Antonio Sloboda Cortez

Renato de Souza Bravo

Sílvia Maria Baeta Cavalcanti

Tania de Vasconcellos

Editora filiada a
ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora
AlternativaEditora
da UFF

Cadernos Penesb

Coordenadora do Penesb:

Prof^ª dr^a Iolanda de Oliveira

Vice-Coordenadora:

Prof^ª dr^a Márcia Maria de Jesus Pessanha

Comissão Editorial:

Ahyas Siss

Iolanda de Oliveira

Maria Lúcia Müller

Márcia Maria de Jesus Pessanha

Moema de Poli Teixeira

Conselho Editorial:

Ahyas Siss – UFRRJ

Edson Alves de Souza Filho – UFRJ

Jorge Nassim Vieira Najjar – UFF

Keisha-Kan Perry – Brown University – Providence, Rhode
Island (EUA)

Maria Elena Viana Souza – Uni-Rio

Martha Campos Abreu – UFF

Conselho Científico:

Ana Canen – UFRJ

João Costa Vargas – Texas (EUA)

Kabengele Munanga – USP

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – UFMG

Maria de Lourdes Siqueira – UFBA

Maria Lúcia Rodrigues Müller – UFMT

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCAR

Tânia Mara Pedroso Müller – UFF

Pareceristas *ad hoc*:

Erisvaldo Pereira dos Santos – Unileste/MG

Maria Elena Viana Souza – Uni-Rio

Moisés de Melo Santana – UFAlagoas

Paulo Vinícius Baptista da Silva – UFPR

**Programa de Educação sobre o Negro
na Sociedade Brasileira – Penesb**

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Av. Visconde do Rio Branco, 882 – bloco D – sala 509

Campus do Gragoatá – São Domingos – Niterói – RJ

CEP 24.020-200

Tels.: (21) 2629-2686 – 2629-2687

E-mail: penesb@vm.uff.br

Home-page: www.uff.br/penesb

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Mônica Sacramento</i>	
O DISCURSO POSSÍVEL DE UMA JUVENTUDE EXCLUÍDA.	23
<i>Maria das Graças Gonçalves</i>	
HIP HOP E TERRITORIALIDADES URBANAS: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SUJEITOS DAS PERIFERIAS	71
<i>Denilson Araújo de Oliveira</i>	
A BLACK MUSIC COMO EXPRESSÃO CULTURAL JUVENIL EM DISTINTOS TEMPOS E ESPAÇOS	113
<i>Carlos Henrique dos Santos Martins</i>	
JOVENS NEGRAS: IDENTIDADES ARTICULADAS ENTRE O QUILOMBO E A CIDADE	163
<i>Priscila da Cunha Bastos</i>	
ANTIGAS E NOVAS GERAÇÕES DO JONGO DO SUDESTE: UM RECORTE DA EXPERIÊNCIA DO PONTÃO DE CULTURA DO JONGO/CAXAMBU	205
<i>Elaine Monteiro</i> <i>Mônica Sacramento</i>	
JUVENTUDE NEGRA E ESCOLA: UMA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS SUJEITOS	251
<i>Natalino Neves da Silva</i>	
HÁ LUTA DEPOIS DA LEI? A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI	273
<i>Kátia Vicente da Silva</i>	

**RELATOS SOBRE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
NA ESCOLA BÁSICA 307**

Deise Guilhermina da Conceição

**O DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA DE 2009 NA
PROGRAMAÇÃO DA REDE GLOBO E DA TV BRASIL 357**

Ivonete da Silva Lopes

Sales Augusto dos Santos

APRESENTAÇÃO

Como se define a juventude negra do Brasil? As especificidades são inúmeras, considerando-se as diferenças e desigualdades sociais, no que diz respeito à escolaridade, renda familiar, lazer, gênero, saúde e diversos outros fatores.¹

O cuidadoso inventário realizado por Müller (2010) publicado no exemplar que antecede este volume do *Cadernos Penesb* informa que, desde sua origem, o periódico mantém compromisso com a divulgação de estudos e pesquisas acadêmicas que problematizam os distintos aspectos sobre a situação da população negra nos mais variados campos da vida em sociedade, com especial ênfase na Educação. Esta opção deve-se à constatação de que é no espaço escolar, bem como em outros espaços de socialização, que são travadas as disputas em torno da afirmação de uma prática antirracista e de respeito às diferenças identitárias e culturais (BORGES, 2000; KING, 2000; MUNANGA, 2002; OLIVEIRA, 2000; entre outros).

Estabelecendo profícuo diálogo com Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e distintas instituições nacionais e internacionais, o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) tem apostado na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão investindo na promoção da sinergia entre as três atividades-fins da Universidade Pública.

[...] o Programa se destaca por sua participação na divulgação do tema e na ampliação dos debates de forma qualitativa, o que pode ser comprovado pelos diversos eventos promovidos, por sua participação nos cursos de Pós Graduação *stricto e lato sensu*, de extensão e de graduação, reforçando sua proposta de provocar a transformação da escola e da sala de aula por meio do estabelecimento de uma formação continuada dos profissionais da educação para privilegiar a diversidade da população escolar. (MÜLLER, 2010, p. 34)

1 Texto de apresentação da página eletrônica do Encontro Nacional da Juventude Negra – ENJUNE, disponível em: <<http://www.enjune.com.br/>>.

Esta orientação baseia-se na crença de que nas sociedades modernas a transmissão de conhecimentos e a socialização das novas gerações encontram-se referenciadas pelos sistemas educacionais. Estes são organizados a partir da matriz euro-ocidental (branca, masculina, patriarcal, heteronormativa, cristã, adultocêntrica, racionalista, produtivista, capitalista etc.), na forma de classificar e fragmentar conteúdos em disciplinas distribuídas nos currículos nos diferentes níveis de ensino. O Programa coloca-se como co-partícipe, desde o nível macro até o local, no combate às assimetrias entre os grupos raciais por meio do incentivo à produção e difusão de conhecimentos que subsidiem o melhoramento das práticas sociais.

Diante do desafio de selecionar uma entre as várias temáticas relevantes para os estudos das relações raciais no Brasil, as transformações verificadas a partir de 2003 no plano jurídico, com o debate e a adoção de políticas focais em diferentes áreas, seus desdobramentos no campo da Educação e da Cultura e a maior visibilidade e participação da juventude negra na afirmação e reivindicação de suas demandas, pautaram a temática priorizada neste volume do *Cadernos Penesb*,² qual seja, os processos de individuação e construção de identidades por jovens negros e negras, suas percepções e estratégias para a vivência da condição juvenil e os sentidos atribuídos aos diferentes espaços de socialização.

Para os jovens negros e negras, o *ethos*³ constituído a partir da matriz euro-ocidental modela suas escolhas, que não se dão de forma aleatória, sem história, distanciadas das condições sociais, pessoais e familiares. Esta mediação entre os referenciais que orientam sua forma de agir e os grupos a que pertencem interfere em seu *campo de possibilidades* (VELHO, 1994), conformando identidades e trajetórias de vida.

2 Este número contou com a inestimável colaboração de Gracyelle Silva Costa estudante do 7º período do curso de Pedagogia (FEUFF) e bolsista treinamento do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (UFF), a quem devemos nossos agradecimentos.

3 Considera-se o conceito de *ethos*, proposto por Bourdieu, como o conjunto de princípios interiorizados que guiam nossa conduta de forma inconsciente.

Em relação à ideia de juventude, pode-se dizer que sua emergência e consolidação, tal como verificada nos tempos atuais, vincula-se às reconfigurações da ordem mundial na segunda metade do século XX. Uma nova geografia política acompanhada da difusão e imposição de valores e estilos de vida dos países ocidentais modificou a percepção a respeito das crianças e jovens, elevando-os à condição de sujeitos de direitos e, sobretudo, sujeitos de consumo (HOBSBAWN, 1995; REGUILLO, 2003).

A noção inicialmente difundida do termo juventude, a circunscrevia a uma faixa de idade (etapa), na qual se desenvolviam sucessivas mudanças físicas, psicológicas e sociais. Esta segmentação utilizada de forma recorrente no meio acadêmico e na elaboração de políticas públicas descrevia esse grupo como dotado de unicidade, apartando esta etapa de vida das condições e processos sociais que marcam a história de cada sociedade.

Na literatura contemporânea sobre juventude, é comum encontrar a adoção do conceito de juventude como uma fusão entre o ciclo de vida (do ponto de vista etário e dos marcadores de transição para a vida adulta) e da multiplicidade de atributos sociais que distinguem os jovens uns dos outros. A compreensão sobre as idades da vida e as representações associadas a cada uma dessas etapas tem mobilizado o interesse de diferentes atores sociais, precipitando a realização de estudos em múltiplos campos do conhecimento.

Considera-se, desse modo, que sua noção é variável e apresenta incontáveis sentidos, tempos de duração, conteúdos, significados que se modificam no interior dos grupos sociais de uma mesma sociedade, bem como em relação às outras sociedades. Trata-se de uma categoria concebida como uma construção social, histórica, cultural e relacional. Assim, os enquadramentos históricos na análise dos processos experimentados pelos jovens se fazem necessários à compreensão sobre as condições sociais e espaços simbólicos assumidos pela juventude em determinada sociedade. Em virtude da heterogeneidade dos aspectos econômicos, culturais e sociais, a noção de juventude deve incorporar

contornos particulares no conjunto das experimentações vivenciadas pelos indivíduos em seus contextos sociais (DAYRELL, 2003).

É possível afirmar que os jovens do século XXI compartilham uma experiência geracional inédita, do ponto de vista histórico, em uma conjuntura sociopolítica que conjuga a aceleração do processo de globalização das atividades econômicas, a flexibilização e a instabilidade do emprego, o acirramento das desigualdades sociais e as transformações no campo das interações sociais, caracterizadas por sua forma de organização em redes, pela virtualidade de uma mídia onipresente e pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço (CASTELLS, 2001).

Para os jovens, os limites da universalização da educação média e superior e a duvidosa inserção no mundo do trabalho em precários postos demarcam uma determinada estrutura de transição (processo de mudanças para distintas situações de vida) que impactam suas trajetórias sociais, seus “modos de vida” e as possibilidades que encontram de elaborar seus sentidos de futuro (CARRANO, 2010). Ao movimento de “desinstitucionalização” dos tempos da vida, ou “descronologização”, correspondem novos “reencaixes” e uma acentuada dificuldade nos processos de individuação dos jovens, com maior desvantagem para a população negra.

Sabe-se, entretanto, que cada indivíduo desenvolve estratégias particulares diante das situações de discriminação. Esses muitos modos de lidar e reagir às interdições sociais delimitadas pelas ideias de raça/cor parecem estar diretamente ligados a dois aspectos: à construção de identificação positiva pelos sujeitos e às suas possibilidades de socialização, informação e inserção na sociedade. As diferenciações internas formariam, portanto, um complexo mosaico no qual se alinham e se sobrepõem diversos demarcadores de identidades, em processos biográficos sujeitos a mudanças constantes.

As identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos, pelos quais estão representadas. Atuam como mecanismo de classificação do mundo e das relações sociais estabelecidas

em seu interior sendo, portanto, *relacional* – inscritas tanto no plano simbólico como no social. Desse modo, os valores e representações sociais atribuídas e disponíveis para a população negra são produtos de um sistema de crenças incrustado no ideário universalista e republicano brasileiro.

O olhar dado ao corpo jovem-negro incorpora elementos construídos culturalmente na sociedade. Percebidos, com relativa persistência, como parte da questão social, em associação direta com o *risco* social, com a violência e/ou a criminalidade, os jovens negros vêm, na última década, conquistando outra visibilidade ao *(re)criarem*, em distintos grupos juvenis, espaços múltiplos de articulação de identidades individuais e coletivas.

Os grupos – culturais, políticos, religiosos, de lazer, educacionais – mostram-se promissores para a configuração de autodefinições e de sociabilidades juvenis, nas quais linguagens e códigos próprios são forjados, com inúmeras possibilidades de experimentação, troca de informações, ampliação de referências, elaboração e confronto de valores. Mobilizam, na afirmação de suas identidades, antecedentes históricos localizados em diferentes tempos e espaços como, por exemplo, a experiência de seus antepassados escravizados e as lutas empreendidas por jovens engajados nos movimentos culturais e políticos das décadas de 1970 e 1980. Esse retorno ao passado e a releitura de eventos vivenciados por outras gerações os conduz à produção de novas percepções, papéis e formas de engajamento.

Esta breve introdução cumpre o papel de ressaltar, nas trajetórias dos jovens, a ocorrência de diferenciações em seus processos de socialização que a utilização do termo “juventude negra” submerge ao transmitir uma falsa impressão de unicidade. A reunião de distintos pontos de vista busca, portanto, oferecer aos leitores uma visão abrangente sobre os jovens negros que, como atores sociais, “falam” de lugares diferenciados e vivenciam situações em que prevalece a reivindicação pelo reconhecimento de suas identidades individuais e coletivas.

Neste volume, reuniu-se um conjunto de artigos de diferentes áreas orientados para a reflexão sobre as diferenciadas possibilidades de viver a etapa da juventude por jovens negros e jovens negras. Suas dinâmicas organizativas, as dimensões e impactos das recentes políticas voltadas para a juventude negra, são aqui apresentados em instigantes ensaios.

Os textos apresentam formas e modos diferenciados de perceber o ciclo de vida compreendido pela juventude e os processos de transição para a vida adulta. Afirmam que ser jovem negro ou negra no contexto brasileiro significa buscar formas e elementos identitários que tragam ancoragem às suas vidas e reiteram o alerta de que a escola é um espaço pouco amistoso para a compreensão e seleção de projetos na esfera individual e coletiva.

O artigo que principia este exemplar foi elaborado por Maria das Graças Gonçalves. Sob o título “O discurso possível da juventude excluída”, aponta para o desconhecimento dos atores modernos e cambiantes, resultantes das transformações histórico-culturais do presente. No sentido contrário às interpretações de esvaziamento e apatia dos jovens de hoje, entendidos como quase apolíticos, nasce nos piores contextos de exclusão, a potência, a diferença, a resistência e a denúncia do intolerável, em avançadas ou mesmo inesperadas formas de contestação. Para conhecê-las, visando os núcleos de resistências e possibilidades de construção de alternativas contra-hegemônicas o estudo aproxima-se de um dos elementos discursivos da cultura *hip hop*, o *rap*, que nasceu nos guetos e difundiu mundialmente a auto afirmação da juventude negra, ocupando espaços sociais, produzindo marcas e impondo seus significados, sentidos e territorialidades.

Denilson Araujo de Oliveira oferece, com o texto “O *hip hop* e territorialidades urbanas – a construção social de outros sujeitos”, um histórico aprofundado da origem e estrutura da cultura *hip hop*. O autor realiza uma cartografia dos diversos elementos que compõem essa arte política da juventude negra. Analisa a dimensão conscientizadora dessas expressões, colocando-as como produtoras do *ser negro*

problematizado pela mundialização cultural e pelos diferentes lugares de enunciação e reinvenções múltiplas assumidas pelos sujeitos possíveis na Diáspora Africana. As considerações de Hall (2003) sobre estilo, música e corpo são revistas pelo pesquisador que tece críticas à apropriação das expressões político-culturais negras pela mídia. Suas palavras provocadoras remexem, registram e relacionam território à identidade política. Assim, por meio do movimento cultural negro mundial do *hip hop*, também encarnado em falas brasileiras, se estabelece uma política negra de anunciar ao mundo as mazelas dos guetos pobres, os campos de luta e tensões dos segmentos juvenis das metrópoles.

A seguir, Carlos Henrique dos Santos Martins apresenta o texto “A *Black Music* como expressão cultural juvenil em distintos tempos e espaços” no qual expõe parte dos resultados de seu trabalho de doutoramento, concluído no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense em 2010. Um convidativo passeio pelas expressões culturais dos anos de 1970 até hoje é utilizado pelo autor como estratégia para a apreensão dos sentidos atribuídos à linguagem como elemento “capaz de expressar os interesses e a capacidade organizativa das distintas gerações no tempo e no espaço”. A análise apresenta o depoimento de jovens frequentadores de baile charme, destacando aspectos e experiências constitutivas de suas identidades.

Estabelece com os textos anteriores um vigoroso diálogo sobre a ação política e formas de organização dos jovens negros do charme e do *hip hop*, observando-se as diferenças entre os contextos sócio-históricos. O autor reconhece o potencial aglutinador de manifestações culturais, tais como a *Soul Music*, o Charme, o *Funk* e o *Hip Hop*, e examina os sentidos atribuídos por distintas gerações de jovens negros “na busca por seu lugar na sociedade através da politização da cultura que se anuncia na reatualização de suas expressões marcadamente juvenis”.

A ideia de produção e disputa de sentidos, comunicação de imagens, valores e vínculos societários apresentadas nos textos anteriores é também aplicável aos jovens negros das comunidades tradicionais.

Os textos a seguir apresentam as estratégias e experiências de jovens jongueiros em seus processos de afirmação de uma identidade juvenil negra em comunidades que mantêm forte relação com a tradição, a salvaguarda de um bem imaterial e a ancestralidade afro-brasileira.

Uma abordagem inovadora é apresentada por Priscila da Cunha Bastos no texto “Jovens Negras: identidades articuladas entre o quilombo e a cidade” ao discorrer sobre os processos de identificação de jovens mulheres negras integrantes da comunidade do Quilombo São José da Serra, em Valença, no estado do Rio de Janeiro. Busca compreender as interações entre o rural e o urbano como territórios de interpenetração que se constituem como espaços de aprendizagens e produtores de elementos identitários. O jongo, praticado nas festas da comunidade, constitui-se como elemento que provoca o estabelecimento de alteridade com *os de fora* e como matéria para a construção de significados por parte de três jovens moradoras de São José da Serra.

A especificidade dessa condição – jovem mulher negra e quilombola – apresenta contornos diferenciados na interação cidade e campo, estendendo-se à esfera do trabalho, do lazer e da cultura. O movimento de *ficar, sair e voltar* de seu território se constitui como agente potencial para a construção de um campo de autonomia e, também, como vetor para a reorganização das relações familiares na comunidade, defende a autora.

O texto “Antigas e Novas gerações do Jongo do Sudeste: um recorte da experiência do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu” de Elaine Monteiro e Mônica Sacramento, apresenta a experiência que se desenvolve no âmbito do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, programa de pesquisa e extensão desenvolvido por meio de parceria firmada entre a Universidade Federal Fluminense (UFF), o Iphan/MinC e 16 comunidades jongueiras, com o objetivo de articular ações de salvaguarda do patrimônio cultural.

Por meio do exame de três ações voltadas para os jovens das comunidades de jongo, as autoras apresentam as reflexões sobre o papel das novas gerações do jongo nos processos organizativos das

comunidades da região sudeste do Brasil, nas quais a maior presença de crianças e jovens jongueiros tem delineado novas práticas no interior desses grupos. Os jovens utilizam-se da memória coletiva sobre as negociações e conflitos do cotidiano das comunidades para a afirmação dessa manifestação cultural e elaboram novos arranjos para ressignificar o diálogo entre o velho e o novo, atribuindo-lhe um sentido político. Suas percepções sobre o espaço escolar e os projetos individuais e coletivos construídos em torno dessa manifestação cultural evidenciam formas criativas de atuação forjadas a partir de definições de sua própria realidade.

Natalino Neves da Silva investiga as percepções biográficas de jovens negros e as situações liminares do diverso cotidiano de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no artigo intitulado “Juventude negra e Escola: uma abordagem da Diversidade Cultural a partir dos sujeitos”. A partir do olhar dos próprios sujeitos sobre seus lugares de origem, suas experiências sociais, raciais e culturais, o autor problematiza o discurso sobre a *diversidade cultural* adotado no espaço escolar e alerta para os sentidos e usos do conceito que, em alguns casos “tende a *silenciar* ou até mesmo *esvaziar* os conflitos e as tensões ocasionadas a partir das relações que são instituídas com o *Outro*”.

O pesquisador provoca-nos a aceitar o desafio de sair da “*mesmidade*” (SKLIAR, 2003), em uma atitude de recusa ao sedutor e açodado discurso da tolerância. Sobretudo, convida-nos a conhecer o Outro, a questionar igualdades pautadas em desigualdades e a aprender a lidar e cultivar a diversidade *sem assimetrias*, o que implica em desnaturalizar a forma como percebemos os jovens negros e em valorizar seus saberes, experiências e ações políticas, sociais, culturais e educacionais.

Os três últimos textos apresentam uma visão reflexiva e crítica sobre as instituições organizadoras da cultura, incluindo-se aí as escolas, as universidades e também a mídia e os veículos de comunicação. Os artigos apontam para um modelo de relações raciais que adquire amparo nos preconceitos e estereótipos difundidos e sustentados por

essas instituições sociais com graves impactos no plano individual e coletivo. Os textos evidenciam a contradição representada pela perenidade das desigualdades entre os grupos raciais que compõem a sociedade brasileira e a adoção das noções de cidadania, democracia e direitos humanos proclamadas pelo Estado brasileiro.

Kátia Vicente da Silva, ao indagar no artigo “Há luta depois da Lei? A implementação da Lei 10.639/03 no Município de São João de Meriti” acompanha as trilhas para a implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino, analisando três ações para a formação dos educadores em africanidades e a promoção da igualdade racial, bem como as representações sociais dos professores sobre tal temática.

O cenário descrito é, infelizmente, algo já conhecido: muitos desconhecem a Lei, ou ainda acreditam que ela é desnecessária; há carência de materiais de apoio para a prática docente e permanente dificuldade da reflexão e do diálogo no cotidiano da escola. As representações dos professores e a visão do dirigente municipal desnudam contradições, evidenciam pontos complexos nos quais, muitas vezes, se concentram as justificativas para a paralisia da ação.

Há também avanços sobre a questão! A autora apresenta pistas que reafirmam a necessidade do diálogo mais potente com os profissionais da educação para tratar da diversidade etnicorracial na escola. Pontos que angariam reflexões e que incidem sobre a conscientização, a formação docente, o desconhecimento dos conteúdos e a formulação de estratégias metodológicas que alcancem mestres e alunos como aprendizes.

O diálogo deste com o artigo de Deise Guilhermina da Conceição – “Relatos sobre uma proposta de Educação Antirracista na Escola Básica” – corrobora as constatações apresentadas anteriormente, ou seja, de que o tema da diversidade étnica e cultural não se constitui como polo dinamizador sistemático das ações formuladas pelas Secretarias Municipais de Educação na formação continuada dos docentes. O estudo realizado pela autora busca acompanhar o processo de implementação da referida lei federal em outro município

da região metropolitana do Rio de Janeiro, por meio da narrativa de profissionais posicionados em diferentes funções no espaço escolar.

A descontinuidade das ações e a não inserção explícita dos princípios da Lei 10.639/03 na unidade escolar analisada provocam entraves para a consolidação de uma proposta de reeducação abrangente – ao Estado, aos sistemas de ensino, às universidades, às escolas e aos sujeitos da educação – na relação com a equidade e a diversidade etnicorracial.

Muito se tem escrito sobre o papel decisivo dos meios de comunicação na construção de conhecimentos relativos à raça, à etnicidade e ao lugar de subalternidade destinado ao segmento negro nas sociedades modernas. Em comum, a afirmativa de que o reforço ou a negação de valores praticados pelos meios de comunicação repercute na sociedade e nas instituições escolares, dificultando a construções de relações interétnicas positivas.

O artigo que encerra este volume “O Dia Nacional da Consciência Negra de 2009 na Programação da Rede Globo e da TV Brasil” elaborado por Ivonete da Silva Lopes e Sales Augusto dos Santos detém-se sobre o tratamento dado ao “Dia Nacional da Consciência Negra” em dois canais de televisão, sendo um deles privado e o outro público.

Os autores exploram as abordagens contidas sobre este dia de luta nacional reivindicado pelos militantes do(s) movimento(s) negro(s) desde a década de 1970. Por meio de sistematizado inventário da programação dos canais questionam o compromisso e a responsabilidade social com a construção da cidadania que se contrapõe aos interesses de mercado na defesa de uma ideologia, na difusão de unicidade de pontos de vistas o que “não somente impede o desenvolvimento pessoal dos cidadãos, como emperra a construção de uma sociedade democrática em sentido amplo”.

Espera-se que a diversidade do panorama apresentado estimule reflexões sobre os modos de vida dos jovens negros e negras e contribua para a superação das visões generalizantes e reducionistas que os colocam em “compasso de espera” diante da vida social.

Acredita-se que a vida social é “empreendimento humano qualificado” (NEVES, 2008, p. 24) que se faz na interligação de sentidos, na produção de recursos pelos indivíduos para a criação de formas de integração e distinção em contextos atravessados por significados múltiplos. O consentimento e questionamento das interconexões desses universos, posições e disposições pressupõem a efetividade de instituições sociais que protejam e promovem o direito à narrativa dos grupos e indivíduos; o direito a ser ouvido. O direito à diferença em igualdade.

Finaliza-se esta apresentação com os estudos de Guerreiro Ramos (1995) que realiza a distinção entre as categorias *negro-tema* e *negro-vida* numa crítica aos estudos iniciados nos primeiros anos da República.

Para o autor, “o negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer forma como um risco, um traço da realidade nacional que chama atenção”. Por outro lado, o negro-vida “é algo que não se deixa imobilizar; é despistador; protético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje” (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 171).

Mônica Sacramento

REFERÊNCIAS

BORGES, João Batista. Diversidade, racismo e Educação. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 3: relações raciais e Educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas, 2000.

CARRANO, Paulo César R. *Habitar a escola e suas margens*: geografias plurais em confronto. Texto apresentado no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, Portugal, Escola de Educação de Portalegre, set. 2010.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. v. 2: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

DAYRELL, Juares T. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 24, p. 40-52, set./ dez. 2003.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

HOBSBAWN, Eric J. *Era dos extremos*: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KING, Joyce E. Como a pesquisa na educação do negro pode se tornar uma forma de luta pela liberdade humana? *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 5: relações raciais, 2004.

MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. Cadernos Penesb: discussões sobre o Negro na Contemporaneidade e suas demandas. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 10: o negro na contemporaneidade e suas demandas, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 4: relações raciais e Educação: temas contemporâneos, 2002.

NEVES, Delma Pessanha. Mediação social e mediadores políticos. In: _____. *Desenvolvimento social e mediadores políticos*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda de. Relações raciais e Educação: recolocando o tema. *Cadernos Penesb*, Niterói, v. 2: relações raciais: discussões contemporâneas, 2000.

REGUILLO, Rossana. Ciudadanias juvenis en America Latina. *Última Década*, Vina Del Mar, n. 19, nov. 2003.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.



O DISCURSO POSSÍVEL DA JUVENTUDE EXCLUÍDA

Maria das Graças Gonçalves¹

1 Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). E-mail: profgragoncalves@gmail.com

RESUMO

O presente estudo debate a constituição do campo de estudos das linguagens e representações da juventude que se rebela, focalizando o movimento *hip hop* e o conteúdo das vozes negras das periferias pobres brasileiras como possibilidades discursivas dos guetos. Centrou-se na investigação das falas juvenis organizadas a partir do interior subjetivo da juventude negra e pobre, do interior do cotidiano das periferias das grandes cidades. A hipótese foi que, articulados pelo movimento *hip hop*, grupos jovens veiculam, por meio das falas poéticas do *rap*, elementos das identidades e condutas populares, que podem influenciar projetos maiores para suas vidas individuais ou coletivas. Os *raps* foram tratados como textos discursivos politizados, que aglutinam marcas simbólicas da vida na periferia, impregnadas de violência, territorialidade, temporalidade, trabalho, religiosidade, e escancaram ao mundo as mazelas e o descaso da sociedade para com os filhos negros e pobres da nação.

Palavras-chave: Jovem, Resistência, Subjetividade

ABSTRACT

The present study is aimed at discussing the field of study constitution for the young language as well as representation for those who are rebellious, focusing on the hip hop movement and the contents implicit in the black voices from the outskirts of the brazilian cities regarded as discursive possibilities of the guettos.

The investigation was centered around juvenile speeches whose organization stemmed from the very subjective core of the poor black young everyday life in the outskirts of the city.

The hypothesis is that through the articulation of the hip hop movement and also through the poetic discourse of the rap the young will be able to convey identity elements and popular behaviour which may have a great influence on their individual and collective lives.

The raps were viewed as political discursive texts which put together symbolic traits of the outskirts lives, steeped in violence, territoriality, temporality, work and religiosity showing the world the disregard and the ills of the society concerning the nation poor black people.

Keywords: Young, Resistance, Subjectivity

As formas simbólicas da ação juvenil podem ser encontradas na manifestação cultural dos grupos que recorrem à música ou à moda – linguagens de sentidos amplos – para expressar desejos, sonhos, revoltas e descontentamentos. Neste contexto me envolverei com a linguagem musicada dos jovens pobres que se faz no presente, compreende a contemporaneidade, é contextualizada e potencialmente inesgotável. Considero o movimento *hip hop* um indicativo sociocultural atualizado e expressivo, aglutinador da juventude das camadas populares. E embora o *rap* apareça como um estilo de música, ele não se reduz a um mecanismo habitual da “sociedade de consumo” ou “mercado jovem”. Podemos afirmá-lo como expressão da experiência social que é seu fundamento.

Como as relações entre os jovens e a sociedade não ocorrem de maneira homogênea em todas as camadas da população, os diferentes modos de exercer a vida, como o escolar, o familiar, o religioso, o lazer, a iniciação profissional, o exercício da sexualidade e todos os demais modos de ação que sustentam os processos formadores das identidades, se desenvolvem de modo desordenado, problemático, sobretudo para aqueles das camadas populares.

Nas ciências humanas os estudos sobre as etapas de vida juvenil deram-se, inicialmente, na área da psicologia e da sociologia, envolvendo o conceito de adolescência. Trataram-na como um período transitório e conturbado na vida do indivíduo, relacionado às transformações impostas pelo desenvolvimento *psico biológico*, como também pelas exigências sociais de responsabilidade e autonomia. Tais olhares influenciaram fortemente o tratamento dado aos jovens. Na escola, por exemplo, muitos profissionais mantêm, ainda hoje,

a visão da juventude generalizada, o aluno reduzido a esquemas *bio psico cognitivos*. O sistema judiciário trabalha, também, com o vago conceito *menor x maior*, ideário segundo o qual o jovem se torna adulto responsável exatamente à meia noite da passagem dos 17 aos 18 anos.

Primeiro estudioso da questão, o psicólogo americano Stanley Hall (apud FIERRO, 1995), afirma que a puberdade causa turbulências no desenvolvimento do organismo que, por sua vez, desestrutura a vida psíquica. Essa desorganização detona um período crítico no desenvolvimento psicológico pelo qual todos passam, denominada *crise da adolescência*, durante a qual aparecem diferenciadas manifestações, formadas, sobretudo, por imagens sexuais obsessivas, controladas pelo imaginário. Tais forças farão do adolescente um ser ambíguo, de comportamento oscilante entre sentidos extremos: a energia, a exaltação ou uma atividade exasperada, podem ser seguidas da indiferença, da inércia e do desgosto. A alegria, a risada, a euforia dão lugar à depressão, à melancolia, ao humor sombrio. O altruísmo idealístico é revertido num egoísmo exacerbado. A vaidade pode ser abandonada num instante e surgir em seu lugar a timidez e a auto-degradação. Essas concepções de adolescência como idade turbulenta, de ebulição e transitória restringiram o estudo da identidade juvenil ao senso do transitório, do não lugar, do vir a ser. Uma passagem durante a qual não se é nada: não é a criança que já foi um dia e não é o adulto que um dia virá a ser.

A sociologia funcionalista da Escola de Chicago,² a partir da década de 1920, problematizou o campo de estudos dos *setores juvenis* ao investirem na categoria *jovem pobre* e investigando nos EUA as gangues juvenis de rua formadas por imigrantes. Mostraram que a juventude desfavorecida cria um subsistema de espaços, regras e valores, como alternativas para alcançar seus objetivos constituindo-se como *subcultura juvenil*.

2 White (1955); Cloward; Ohlin (1961); Merton (1957 apud GALLAND, 1991, p. 45).

Esse momento histórico da pesquisa ouviu os “ruídos” contestadores, dos jovens rebeldes, aqueles que eram considerados *desviantes* da norma. Essas leituras sociológicas³ cristalizadas em representações permanentes de desvios, delinquências e rebeldias, sob formatos e graus variados, ditos “inerente(s) à experiência juvenil”, produziram também o imaginário contrário, constituído de incorporações de certo sentimento de insegurança ou temor do jovem que “ameaça o adulto indefeso, encarnando tudo aquilo que, em sua vida, este já não consegue controlar” (PERALVA, 1997, p. 19).

Outro momento importante de estudo das contestações juvenis se ancora nos acontecimentos da década de 1960, movimentos estudantis, movimentos hippies, quando jovens radicais e extremados, vindos de extratos urbanos da classe média e burguesa, propuseram-se como elite ou vanguarda da sociedade nas mais diversas dimensões. Ainda que John Lennon tenha dito em 1970 que “o sonho acabou”, as marcas simbólicas da irreverência, do inconformismo, da transgressão, da procura do prazer e das situações de risco, alimentam ainda hoje o imaginário coletivo em representações estereotipadas da juventude. Aqueles jovens politizados ou sonhadores marcaram a história da juventude criando utopias, questionando o comportamento social e as instituições formais.

Desse período constam os primeiros trabalhos sobre a juventude brasileira,⁴ por meio de estudos esparsos enfocando os estudantes, principalmente os universitários. Foracchi acredita que na associação da crise juvenil com a crise social, a juventude emerge produzindo a revolta que questiona a ordem (ABRAMO, 1994, p. 14). A autora assinala que “há na juventude um significado que a transcende. Ela se afirma como uma etapa de arrogante sacrifício, sendo a resposta da própria sociedade à incapacidade adulta de construir uma vida mais plena e mais rica”. (FORACCHI, 1972, p. 33).

3 Cloward & Ohlin, em 1961, sobre o comportamento delinqüente e Eisenstad E Parsons, sobre o conflito das gerações e subculturas juvenis nos EUA, forneceram diferentes teses que encaminharam esta problematização.

4 Por exemplo, Maria Alice Foracchi, que se preocupou em explicar o fenômeno político da juventude brasileira.

Ianni (1968, p. 228), abordando o comportamento radical da juventude brasileira, com base teórica marxista, vê nos conflitos juvenis algo que se enraíza nas determinações da estrutura da sociedade como um todo. Vê também que os mesmos inconformismos podem ser encontrados em adultos. Ianni (1968, p. 230) alerta que, embora os argumentos psico-biológicos reúnam elementos esclarecedores do comportamento juvenil, não contém toda a explicação porque não alcançam o *radicalismo político* que move a revolta contra o sistema social, cuja natureza não pode ser reduzida às turbulências hormonais ou aos conflitos contra os progenitores (o tradicional conflito de gerações). A consciência juvenil tem capacidade de desenvolver uma postura crítica de transformação da ordem vigente. Desse modo, o *jovem radical político* possui uma consciência singular, histórica, fundamentada em boa parte pelo comportamento divergente numa estrutura de classes. A explicação dos jovens não se esgota na sua fase juvenil transitória, considerada individualmente, em face dos contextos familiares e sociais globais. O *inconformismo* juvenil é, ao contrário, um produto possível do modo pelo qual a pessoa globaliza a situação social. Para o autor, o jovem descortina condições e possibilidades de existência que o tornam consciente tanto das condições reais como das emergentes. O comportamento radical instaura a *negatividade* com o presente e surge quando o jovem tem seu comportamento tolhido, prejudicado e, muitas vezes, deformado institucionalmente. “Devido às contradições entre os valores universais da cultura e as possibilidades reais apresentadas à ação, o adolescente vislumbra tanto as inconsistências estruturais do sistema como as alternativas concretas apresentadas à sua consciência” (IANNI, 1968, p. 238). Em sua conclusão Ianni mostra que o “jovem que não se rebela não realizou a conscientização da condição alienada do homem na sociedade capitalista: ou porque foi amplamente envolvido e integrado pela ordem estabelecida ou por não ter condições intelectuais para formular a própria condição real. (IANNI, 1968, p. 240)

Porém, os estudos, até recentemente, não se haviam aproximado de outros grupos como a juventude rural, os jovens trabalhadores, ou

de outras categorias sem instrução e aparentemente silenciosa, entre os quais figuram majoritariamente a juventude negra. Tais grupos ficaram praticamente “marginalizados”, fora do cenário moderno e, conseqüentemente, excluídos da própria condição juvenil. Quase nenhuma importância foi mostrada, em termos de pesquisa, às outras dimensões da vivência juvenil, como as dimensões do lazer e a cultura. Os novos estilos e movimentos culturais revolucionários dos anos 1970, tais como o movimento *Black soul* e o movimento *punk* ficaram excluídos dos estudos sobre o modo de ser e de se manifestar da juventude.

A RECONSTITUIÇÃO DO CENÁRIO JUVENIL

A partir dos anos 1970 a pesquisa constata o esgotamento das participações políticas juvenis, numa demonstração que aparentemente significava “nada com que se rebelar”. Os anos 1980 brindaram os jovens com desemprego, subemprego, emprego inadequado, inflação, perseguição, prisão, tortura e censura da ditadura militar. Ao que correspondeu atitude defensiva, ansiedade, luta pela sobrevivência. No mesmo contexto, a hegemonia do tecnicismo mecanicista educacional no Brasil colabora produzindo desencanto, silêncio e isolamento. Com passividade e resignação, parece que o jovem se resguardava de suas inseguranças e desencantamentos, como se vivesse um período de *latência*, uma *moratória* interpretada como desmobilização ou alienação.

Como afirmava Lapassade (1968, p. 114) “a atitude dos jovens reflete a dos adultos”. De fato, o mal estar é profundo, mas atinge a todos; parece mais um sentimento generalizado na sociedade do que uma crise específica da juventude. Esses jovens marginalizados, vazios, de aspirações perdidas e esperanças potencialmente frustradas, que cantaram com Cazuzá,⁵ em 1988, são o produto possível de uma época histórica.

5 Cazuzá, *Ideologia*, música gravada em 1988 pela Polygram.

Meu partido é um coração partido
 E as ilusões estão todas perdidas
 Os meus sonhos foram todos vendidos
 Tão barato que eu nem acredito
 E aquele garoto que queria mudar o mundo
 Assiste a tudo em cima do muro
 Meus heróis morreram de overdose
 Meus inimigos estão no poder
 Ideologia, eu quero uma pra viver...

É válido aqui considerar o que demonstrou uma pesquisa sobre os modos de estruturação da identidade da juventude dos anos 1990 (MUXEL, 1994). Semelhante às rejeições escolares, o jovem parece rejeitar também a esfera política, segundo eles, repleta de escândalos repugnantes. Segundo Muxel (1994), eles não conferem mais credibilidade às personalidades políticas nem às instituições (escola, igreja, sindicato etc.). A vida cotidiana juvenil, na última década, vem-se tecendo fora das instituições que não oferecem referências para seu autorreconhecimento.

No Brasil, nos anos 1990, o fenômeno juvenil dos *caras pintadas* parece ter colaborado para o retorno dos jovens às atenções dos estudiosos. Rosto pintado com as cores da bandeira nacional, uma multidão estudantil colorida e divertida, tomou as ruas das principais capitais, manifestando-se pelo *impeachment* do Presidente Collor. Os estudantes secundaristas surpreenderam, criaram lideranças, ressuscitaram agremiações colegiais e recolocaram-se na pauta dos intelectuais.⁶

OS PROCESSOS JUVENIS NA PÓS-MODERNIDADE

A pesquisa cultural refuta ponderações reducionistas e psicobiologizadas do comportamento humano. O processo de construção

⁶ Algumas pesquisas têm focado a juventude cara pintada, como, por exemplo, a de mestrado de Moraes (1995), e doutorado de Mische (1997).

juvenil, como “tempo da possibilidade (e necessidade) de preparar e fazer escolhas” (CALIGARIS, 1998), é instaurado pelas aberturas, fechamentos e incertitudes socioculturais. Nesse campo de estudos, o interacionismo baseia-se no trânsito dialético dos significados culturais entre o exterior e o interior do sujeito e nos determinantes sociais do tempo/espaço que vivencia. Desse modo, as pessoas formam suas individualidades ao mesmo tempo em que internalizam significados e valores, alinhando elementos subjetivos com os lugares objetivos que ocupam na sociedade. Neste raciocínio, sujeitos e mundos culturais unificam-se como estrutura simbólica, a subjetividade se consolida imbricada na representação que os outros fazem dele, num processo intersubjetivo em que a “identidade costura o sujeito à estrutura” (HALL, 1997, p. 12). A cultura estabelece num tempo os limites de um grupo com respeito ao seu ambiente natural e social, o que, nos dizeres de Melucci (1997, p. 12) “regulamenta o pertencimento dos indivíduos” definindo os requisitos para se fazer parte do grupo, os critérios para se reconhecer e ser reconhecido como membro.

Entretanto, é tarefa do próprio sujeito construir sua individualidade ao se reconhecer no interior dos limites postos pelo ambiente e pelas relações sociais. Melucci (1999) aponta no processo de identificação formas pessoais de posicionamentos apoiados no *pertencimento* a um grupo e na *possibilidade* de se situar no interior de um sistema de relações. Nessa perspectiva, a identidade é aberta como campo de *possibilidades* e de *limites*, no qual se trabalham as condições indispensáveis para que os processos de individuação e autonomia adquiram relativa estabilidade. As próprias “unidade e permanência no tempo”, que permitem a continuidade de si mesmo ao longo das variações do tempo e estabelecem os limites de si mesmo fazem com que uns se diferenciem dos outros. A dinâmica reunião desses dois significados produz o efeito recíproco de o sujeito reconhecer-se a si mesmo e ser reconhecido pelos outros. Diz ainda o autor que a *reflexão autônoma* que propicia a *produção e o reconhecimento do “eu”* (em reciprocidade entre eu e os outros) contém uma tensão *irresoluta e irresolúvel* criada por um interstício bidimensional que articula a *autoidentificação* ou

autorreconhecimento e a *hetero-identificação* ou *heterorreconhecimento*. O *autorreconhecimento* declara, por um lado, a continuidade e a permanência do “eu” como desejo de ser reconhecido pelos outros; por outro lado, por meio da *hetero-identificação* o “eu” busca se distinguir dos outros e fazer reconhecer a diversidade. Nesse caso, ocorre uma *afirmação da diferença*. Na construção de cada um cria-se, então, um paradoxo quando pela *auto identificação*, para se reconhecer e ser reconhecido, é preciso se perceber no semelhante e, ao mesmo tempo, afirmar-se em diferenças individuais. O *paradoxo da identidade* é que a *diferença*, para ser afirmada e vivida como tal, supõe certa *igualdade e reciprocidade*.

De acordo com tais ideias, na concretude cotidiana o sujeito elabora essas relações entre se reconhecer e afirmar a própria *diversidade* em movimentos tencionados ou não pelo *reconhecimento* que os outros lhe dão, sendo que este reconhecimento é atravessado pelas definições que esses outros dão à tal diferença. Há um processo árduo de recomposição da unidade e do equilíbrio, à medida que se modificam os elementos internos e externos do campo de identificação. A identidade concreta assume configurações variadas em função da presença e intensidade relativas àquelas dimensões (*auto e hetero*), como um campo que se amplia ou restringe e cujos limites se modificam segundo a intensidade da descrição das forças que o compõem.

Para Melucci (1997), a identificação⁷ ocorre a partir de uma base genética com capacidade plástica para se modelar e adquirir os contornos espaço-temporais do universo cultural em que se vive. A autonomia, resultante do desenvolvimento individual, é alcançada por meio dos conflitos e enfrentamentos postos nas relações. São as situações críticas, pressões, contradições, tensões causadas por inovações normativas, que revelam a identidade e sua plasticidade. Durante as diversas etapas da vida surgem novas questões que impulsionam processos subjetivos que reestruturam a ação às novas orientações ou segmentam as esferas de

7 Para Melucci (1997) o termo *identidade* não dá conta de exprimir o caráter processual autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos, por isso ele prefere falar em *identificação*.

vida para manter certa consistência no interior de cada segmento. Esse processo transformador integra o passado à multiplicidade de elementos novos do presente, da história individual e coletiva, procurando garantir a unidade e a continuidade de uma biografia individual.

No ritmo acelerado das mudanças e no *colapso das paisagens sociais*, as identidades tornam-se desvinculadas, desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos, parecendo *flutuar livremente*. O fenômeno contemporâneo proliferou campos de significação e representação cultural, tornando *provisória, variável, problemática*, a constituição dos sujeitos. Esse mundo de possibilidades plurais tem produzido, para Hall (1997) um sujeito “sem ‘eu’ coerente”, para Morin (1996) uma “racionalidade aberta”, que se *processa* continuamente em relação à leitura que faz das múltiplas linguagens e relações do seu entorno. A configuração da identidade *pós-moderna* parece, então, composta de *várias identidades móveis e temporárias*, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas, em deslocamento contínuo para diferentes direções.

Nesse processo global de rupturas de modelos, a socialização vem cada vez mais se desinstitucionalizando e as experiências juvenis se pulverizando. A situação escolar é, a esse respeito, muito significativa. Hoje a escola não pode mais se apoiar em valores e modos de funcionamento estáveis que recebam o consentimento de todos. A educação formal, entretanto, não podemos esquecer, mantém-se como fundamental na formação do sujeito, porém atravessada por tensões e contradições produzidas em nossa época. Levando em conta que os âmbitos da experiência formativa dos jovens são preponderantemente extra-familiares, as rupturas entre a experiência escolar e a cotidianidade dos alunos cria um hiato no processo de construção da consciência juvenil.

O enfraquecimento das instituições parece ser o contexto que leva a ação para outras redes de indivíduos, grupos pequenos, autônomos e solidários. As ações podem surgir de modo localizado, mas seu alcance não se esgota localmente. Elas podem estar “antenas”

numa referência maior, como os movimentos *punk*, *hip hop*, *carecas*, negros, ecológicos, feministas, homossexuais, artistas etc.

A reaproximação da pesquisa à juventude se inicia com os estudos que procuram compreender o “sujeito da pós-modernidade”. A escassez do mercado de trabalho e o enfraquecimento das entidades aglutinadoras das expressões políticas juvenis – como sindicatos, partidos, agremiações estudantis – produziu o efeito dispersante da juventude ativista.

O enfraquecimento das instituições parece ser o contexto que leva a ação para outras redes de indivíduos, grupos pequenos, autônomos e solidários. As ações podem surgir de modo localizado, mas seu alcance não se esgota localmente. Elas podem estar “antenas” numa referência maior, como os movimentos *punk*, *hip hop*, *carecas*, negros, ecológicos, feministas, homossexuais, artistas etc.

Por outro lado, existe uma franca participação juvenil nas ações do campo cultural; nesse caso, ênfase *estilos* que sensibilizam grande número de jovens em torno de significados que os identifiquem. O estudo das subculturas juvenis encontra objeto nos estilos, gêneros e cenas sócio-histórico culturais. Nesse sentido, músicas, danças, vestuários, penteados etc., como conjunto de traços e atitudes culturais, demarcam os grupos e configuram suas manifestações.

Nesse respeito, vale a expressão juvenil construída nos *undergrounds* dos grandes centros urbanos abriga mensagens significativas. Enredados de modo complexo os jovens das camadas populares se articulam em grupos culturais traduzidos por linguagens, modos de vestir, ocupação dos espaços das cidades, tornando-se cada vez mais notados.

Aí se localiza o cenário simbólico-político da juventude negra e pobre.

O movimento *hip hop* vem expressando formas de ordenação e significação do universo da pobreza, eivados dos sentimentos da exclusão e das tensões entre valores dominantes, de ordem instituída, e de valores emergentes, de ordem instituinte.

As falas dos Racionais MC's, por meio dos *raps*, objeto deste trabalho, serão entendidas como uma aproximação empírica aos símbolos e significados que estão circulando entre os discursos dos jovens negros de periferia, como sinais das marcas sociais e culturais que vêm constituindo uma subjetividade dilacerada, cruelmente talhada pela violência e exclusão social. Para prosseguir, situaremos o contexto em que emerge o movimento *hip hop* no contexto internacional, para depois situar o grupo brasileiro.

OS *RAPS* COMO FALAS POSSÍVEIS DOS JOVENS NEGROS

Nas comunidades miseráveis e bairros pobres das periferias das grandes cidades, nos quais espaços de lazer e cultura são inexistentes, os jovens estabelecem relações de sociabilidade na rua, esquinas e bares, constituindo-se em grupos de camaradas ou verdadeiras redes socioculturais profundamente enraizadas no espaço territorial em que vivem. Cultura de rua é o termo que vem sendo utilizado para designar redes simbólicas que agregam e conflituam seus diversos saberes. As tênues relações entre os saberes nascidos na rua, baseados na luta pela sobrevivência, e aqueles nos quais se apoiam as instituições formais, como a escola, são tensões permanentes do imaginário social.

A apropriação territorial dos espaços públicos desenvolve-se a partir das dimensões simbólicas que representam o modo de ser e pensar da juventude que os ocupa. Ali se estabelecem fortes referências das diferentes identidades culturais juvenis. Em tais espaços, nos quais centenas de jovens deserdados do sistema oficial se aglutinam em laços de amizade, surgiram as redes das atividades culturais *hip hop*, cujos membros se autodesignam como irmãos de rua. Nessa rede simbólica, informações circulam; letras de música, revistas, gravações em fitas cassetes e CDs, discos são trocados; músicas e passos de dança são ensaiados e exibidos.

O PROTESTO DO *HIP HOP*

O protesto por intermédio da música, no contexto norte-americano, esteve sempre relacionado aos desdobramentos rítmicos negros que alcançaram reconhecimento internacional primeiramente por meio do *jazz*. Seu perfil de “música de pessoas comuns” habilitou-o como veículo de todos os tipos de manifestações, porque expressa, segundo Hobsbawn (1990, p. 281) os sentimentos de gente comum “em seu nível mais concentrado e emocionalmente mais poderoso”. A vida oprimida que os negros sempre tiveram “tornou seus gritos de protestos mais comoventes e esmagadores, seus gritos de esperança mais poderosos do que os de outros povos”.

No itinerário histórico do *jazz* surgiram algumas variações que incorporaram a tecnologia, bem como retomaram as raízes da musicalidade e do protesto negro. Dessas variações apareceram os gêneros musicais *soul* e o *funk* resgatando o *gospel* e o *blues*, demarcadores do movimento cultural *black power* nos anos 1960. Neste movimento o *soul* e o *funk* foram veículos de conscientização das camadas populares negras nos EUA. O *funk* adquiriu maior potência contestatória no final daquela década, concomitantemente com o processo de enfraquecimento da mensagem do *soul*, este já contaminado pelo comércio.

A diversão da juventude funk dos anos 1970 eram os bailes *blacks* que mesclavam “raízes, moda e consciência”. Nesse período o estilo *black power* percorreu o mundo, lançando a moda dos cabelos afro, sapatos multicoloridos de solas altas (os “pisantes”), calças de boca fina, danças de James Brown, bem como a expressão simbólica da autoestima: “*black is beautiful*”⁸ (VIANNA, 1988).

8 “negro é lindo” (tradução nossa).

O HIP HOP NORTE-AMERICANO

Nos anos 1970 as crises da sociedade norte-americana como o desemprego e o recrudescimento da violência urbana assolavam principalmente a juventude (ROSE, 1994). Foi nesse contexto que os grupos de jovens afro-americanos e caribenhos começaram a ser notados pelas criações bizarras de ritmo e dança nos guetos de New York.⁹ Era o *break*, a dança robotizada que mostrava simbolicamente seus descontentamentos. Os dançarinos simulavam movimentos corporais dos soldados debilitados pela guerra, movimentos de hélices dos helicópteros, movimentos mecânicos das máquinas etc. (ANDRADE, 1999). Além da dança, os jovens dos guetos de negros e imigrantes estampavam nos muros da cidade desenhos característicos para exaltação do grupo e repúdio à opressão, o grafite, composto de sinais de demarcação de territorialidade.¹⁰

Embora os jovens já dominassem as artes da dança *break* e pintura grafite, foi com a chegada do *rap* às ruas do Bronx, gueto caribenho novaiorquino, trazido pelo *disc-jóquei* (DJ) jamaicano Kool Herc, que se arquitetou, em meio à decadência urbana de Nova York, o que Vianna (1988, p. 21) chamou de “próxima reação da autenticidade *black*”. Uniu-se no mesmo contexto de diversão, tecnologia e protesto étnicossocial.

Kool Herc trouxe os *sound systems* de Kingston e a técnica de “mixagem”. Foi também este DJ que incentivou o acompanhamento do ritmo e dos movimentos com a “fala criativa”, uma espécie de

9 Conforme Vianna (1988) as esquinas do Greenwich Village eram palco de acrobacias das várias gangues de *break*, que dançavam ao som de rádios enormes.

10 “Contrapondo-se noção de espaço e noção de território, há uma relação de exterioridade do sujeito em relação ao espaço e uma ligação intrínseca com a subjetividade quando se fala em território. O território é uma noção que incorpora a ideia de subjetividade. Não existe um território sem um sujeito, e pode existir um espaço independente do sujeito. O espaço do mapa dos urbanistas é um espaço, o espaço real vivido é o território” (ROLNIK, 1992).

tradição africana de canto falado, que resistira na cultura dos povos jamaicanos. Segundo Vianna (1988), Grandmaster Flash entregava o microfone ao dançarino para “improvisar discursos acompanhando o ritmo da música”. Este elemento novo trazia a disputa também ao nível discursivo, durante as competições entre “gangues” de dança, diminuindo, desse modo, o confronto físico violento dos jovens entre si.

A criação seguinte, o *scratch*, utilização da agulha do toca discos em sentido contrário ao da rotação normal do disco, teve a autoria de Grandmaster Flash, seguidor de Kool Herc.

Neste processo nasceu o *rap* (*rytme and poetry*),¹¹ uma criação tecnológica feita a partir de elementos acústicos e fragmentos de diversos padrões musicais que começou como uma “música para dançar, para ser apreciada pelo movimento e não pela simples audição” (SHUSTERMAN, 1998, p. 148). Era uma performance feita ao vivo, durante a qual se apreciava principalmente o movimento da dança *break*, a destreza do DJ em arranhar o disco (o *scratching*), e a improvisação do *Rapper*, o dançarino-declamador, que também incorporava retalhos de discursos numa combinação criadora.

O espetáculo, originalmente feito ao vivo (em casa, nos parques e praças) ganhou a rua e o *rap*, gravado numa fita cassete, passava de mão em mão entre os admiradores. Essas festas tinham a intenção explícita de canalizar as revoltas e frustrações da juventude oprimida, tentando, assim, deslocar para a arte os impulsos violentos das atividades autodestrutivas como o crime e o consumo de drogas.

Por meio da articulação dos jovens norte-americanos, negros e hispânicos, fundou-se o *Movimento Cultural do Hip-Hop*,¹² amal-

11 “ritmo e poesia” (tradução nossa).

12 O termo *hip hop* está associado aos movimentos da forma popular de dançar, que envolvia movimentos como saltar (*hip*) e movimentar os quadris (*hop*) (KEYES, 1996). Esta expressão, no sentido de “cultura de rua” foi utilizada pela primeira vez em 1979, na música “*Rapper’s Delight*”, do grupo de *rap* Sugarhill Gangs (*Folha de São Paulo*, 27/12/1993).

gamando, na forma de um manifesto sociopolítico das periferias, a dança robotizada dos *breakers*, as artes visuais do grafite, expressas nos muros e metrô, bem como a musicalidade dos ritmos e poética afro-americanas (KEYES, 1996; ROSE, 1994; TOOP, 1991). O Movimento *Hip Hop* sai do *underground* em 1979, quando aparecem os primeiros discos de *rap*. Os *DJs* de discotecas aperfeiçoaram as técnicas de cortar e “mixar” um disco no outro, numa transição mais suave para não interromper a fluência da dança. As técnicas de mixagem e *scratching* deram ao *rap* uma variedade de formas de apropriação de conteúdos.

A tríade formadora do *hip hop*, *break*, *grafite* e *rap*, acrescida de um estilo casual de roupa, uma moda *hip hop*, configura um complexo simbólico que vem orientando as práticas de muitos grupos juvenis das periferias. Nesse contexto os jovens interpretam, denunciam, rejeitam, por meio da arte, o universo cotidiano de falta de oportunidades, drogas, violência etc., condições desumanas impostas pela vida urbana.

Uma característica importante desse complexo é sua formação em redes de sociabilidades de periferia,¹³ visíveis nas festas de rua, *block parties*, ou nas *crews*, posses. As posses são espaços organizativos, que reúnem vários grupos *hip hoppers* nos quais os jovens se apoiam mutuamente, discutindo seus próprios problemas e procuram alternativas para os trabalhos artísticos. No âmbito das posses pensa-se em práticas alternativas que afastem os jovens das formações de gangues autodestrutivas, que promoviam o combate violento entre si. O Bronx novaiorquino, por exemplo, foi dividido em setores controlados por grupos artísticos, que substituíram a rivalidade das ruas pelas disputas no plano simbólico da arte (TOOP, 1991).

13 A “Zulu Nation”, por exemplo, a organização mais famosa de *hip hop*, chegou a reunir em torno da banda Afrika Bambaata, quase 10 mil membros em todo o mundo. Esta organização tinha como líder Afrikabaambataa, reconhecido como fundador oficial do *hip hop* (*Jornal da Tarde*, 27/12/1988).

O RAP

O *rap* é, então, uma absorção complexa da tecnologia contemporânea, discos, toca discos, e aparelhos de mixagem que faz dos *DJs* verdadeiros “tecno-artistas”. Numa técnica de bricolagens sonoras os *DJs* reelaboram estruturas rítmicas e harmônicas articulando ruídos eletrônicos e trechos de obras instrumentais já conhecidas. Essas elaborações complexas incluem a formação das levadas ou *grooves* (seguimento ou sequência musical) e *scratches* (efeitos percussivos obtidos pelo giro do disco no sentido contrário), tornando o conjunto uma composição nova, irreconhecível. Para suas criações, em vez de instrumentos musicais, eles utilizam discos de vinil, misturadores (*mixers*) que unem os toca-discos (*pick-up*) e sampleadores, equipamentos digitais que permitem o recorte, as montagens e a sobreposição de músicas que têm andamento, ritmo e tonalidades diferentes.

Seu ritmo principal, uma batida seca, derivada do *funk* e do *rock*, remete aos ritmos da selva africana. O conjunto agressivo de seus componentes acústicos recriam de maneira criativa a expressão musical negra.

Seu canto negro urbano, feito de rimas ostentatórias, e a contundente temática da experiência no gueto, dão o tom das narrativas a respeito das culturas das ruas. A raiz cultural desse canto e ritmo retomam a mãe África.

nas ruas e esquinas da cidade – street players – esse gênero (*rap*) retoma, de modo criativo, a tradição oral dos negros da África Ocidental que entoavam canções nas aldeias (*griots*). Esta herança continua, nos EUA, com os escravos das plantações sulinas e prisioneiros negros nas décadas do século XX que, na submissão ao trabalho forçado, cantavam para denunciar e mitigar seu sofrimento. (TOOP, 1991)

Assim como fizera o *jazz*, recuperando melodias e canções populares negras, o *rap* apropriou-se dos conteúdos acústicos e téc-

nicas do disco. Porém, os *rappers* exibem uma nova linguagem, uma identidade e uma filosofia de vida, um estado de espírito, uma história, uma memória. São os componentes da crítica social elaborada e contextualizada que expressa o sentimento de pertencer à sociedade, de participar e reivindicar direitos.

Nas análises de Schusterman (1998, p. 160-161), o *rap* realiza uma função social aliada às experiências corporais, numa estética não compartimentada que prima tanto o estético como o cognitivo. Na medida em que desafiam as afirmações ideologizadas pela história dominante, diz o autor,

muitas canções são explicitamente consagradas a desenvolver a consciência política, a honra, os impulsos revolucionários [...] outros raps funcionam como fábulas morais de rua propondo histórias preventivas e conselhos práticos sobre problemas criminais, drogas e higiene sexual.

O RAP NO BRASIL

A música negra é como uma grande árvore com vários galhos, o reggae é um, o rap é outro, o samba também.¹⁴

A indústria cultural possibilitou, pela circulação por meio dos discos, filmes, revistas, desde o final da década de 1960, que camadas urbanas da juventude brasileira, principalmente de São Paulo, Salvador e Rio de Janeiro, se aproximassem dos ritmos musicais *soul* e *funk*, americanos e caribenhos. Um processo brando de assimilação de culturas *black* internacionais foi-se instalando, a música *soul* e o movimento *black power* pouco a pouco ganharam as ruas e os ginásios de esporte dos bairros periféricos, até, por volta de 1977, chegar às discotecas e clubes frequentados pela juventude branca da classe média.

¹⁴ Mano Brown, vinheta falada do *rap* Fio da Navalha, CD *Raio X Brasil*, 1993.

A chegada de novos ritmos e estilos jovens internacionais esteve ligada, de um lado, à expansão dos meios de comunicação, e, de outro, ao contexto sociopolítico que o país vinha atravessando no processo de abertura democrática. Nos anos 1980, a conjuntura econômica, política e social brasileira já apontava a crise de valores e de utopias que viveríamos no final do século, fazendo despontar nos centros urbanos novos espaços-cenários de expressão da cultura jovem. Em São Paulo e em outras cidades brasileiras despontaram *punks*, carecas do subúrbio, *rappers* “diversos grupos juvenis articulados em torno de um estilo espetacular, cuja diferenciação se dá através da música, da roupa e de adereços, da postura e do comportamento no lazer” (ABRAMO, 1994, p. XI).

O mercado emergente da cultura negra internacional se instalou na capital paulista e as festas da periferia se transformaram, para alguns, em campo de trabalho. Assim, alguns jovens foram assumindo a discotecagem como profissão, atuando como *DJs* em festas e bailes.

A galeria 24 de maio e o empresariado que se formou em torno dos bailes revelam a organização e o empreendimento econômico crescente em torno das culturas produzidas nas periferias. A Galeria 24 de Maio, um conjunto de lojas de discos, vestimentas, salões de cabeleireiros *black*, e outros artigos específicos do mundo negro, localizada no Centro de São Paulo, tornou-se um ponto de encontro dos jovens consumidores da “cultura *black*”. Segundo Azevedo & Silva (1999), os bailes paulistanos eram animados por pequenas equipes¹⁵ de som eletrônico, algumas das quais tornaram-se, mais tarde, pequenas produtoras musicais, tornando viáveis as primeiras gravações do novo gênero *rap*.¹⁶ Foi com a grande popularidade do *rap*, de ritmo inspirado ao *funk*, que aqui chegou no final da década de 1980, que a

15 Estes autores citam as equipes: Chic Show, Kaskatas, Zimnhahwe, Black Mad, Transa Negra, Soul Humanité, Watergate, Time Brothers of Soul, Força Negra, Ademir Fórmula 1, Galloti, Os Carlos, Os Primos, Musicália, Tropicália, J.B.S, Soul Train, Soul Power e Black Board.

16 A música *rap*, de falas rápidas, fora apelidada como *tagarela* (ANDRADE, 1999).

expressão étnicossocial da juventude das periferias paulistanas atingiu seu momento de maior consistência, encaminhada pelos lançamentos no mercado do discurso incisivo dos pioneiros nacionais, como os *Racionais MC's*.¹⁷

As explicações para a construção do fenômeno cultural *hip hop* por segmentos da população jovem brasileira extrapolam os fatos da conjuntura econômica. Algumas pesquisas remetem-no às tradições do passado e buscam resgatar as raízes rítmicas africanas e suas influências na musicalidade e na dança brasileira.

A retomada criativa, que faz o *rap*, da tradição do canto africano, preservada pelos negros escravizados nas plantações ou nas prisões americanas, pode também ser encontrada no contexto brasileiro. Neste sentido, Spósito (1994, p. 169) acrescenta a própria tradição oral da cultura popular brasileira expressa pelos cantadores e poetas repentistas; Andrade (1996, p. 185) aponta que os ganhadores de pau, que vendiam água nas ruas de Salvador, utilizavam-se do canto-falado em que o MC (mestre de cerimônia) conduzia o grupo; REIS (1993, p. 13 apud ANDRADE, 1996, p. 185) observa que os negros escravizados na Bahia, carregadores e apanhadores de pau e corda, trabalhavam movidos por um “ritmo peculiar”, respondendo em coro canções que um “puxador” negro entoava, em dialetos africanos. Assim, para citar alguns exemplos de que a experiência rítmica foi capaz de superar as barreiras linguísticas, a repressão política e religiosa, estas permanências despontam, além dos diversos gêneros de música negra norte-americana, no reggae da Jamaica, bem como nos batuques, tambores, choros e sambas brasileiros

Em relação às tradições de ocupação urbana para expressão da cultura popular, Azevedo & Silva (1999, p. 68-69) observam que a população negra em São Paulo sempre utilizou espaços públicos,

17 No final dos anos 1990 surgiram produções cooperativadas e independentes como a *Cooperativa Paulista de Hip Hop* e do selo *Cosa Nostra*, este incorporando os *Racionais MC's*, que passaram a apoiar produções de discos e shows, inclusive de grupos de fora da Grande São Paulo.

ruas, praças e galerias, para criar e recriar musicalidades, presentes tanto nos momentos mais ordinários, como naqueles em que se projetaram movimentos, organizaram-se grupos, partidos, cooperativas associações e irmandades. Textos de memorialistas, viajantes e alguns artigos de jornal das décadas finais do século XIX nos falam da ruidosa e incômoda presença da população negra, principalmente nas proximidades das igrejas das Irmandades de São Benedito, Santo Elesbão, Boa Morte, N. Sra. do Rosário e Sta Efigênia.

Os bailes, as festas de rua, de salão ou de fundo de quintal, trazem referências desses ruídos antigos, como as práticas da tiririca e da pernada, danças/jogos similares à capoeira, samba de bumbo, candômbé, umbigada, samba lenço ou de roda, ou o batuque. Azevedo & Silva (1999) veem semelhanças, por exemplo, entre as rodas de pernada e a dança *break*.

O *hip hop*, auto intitulado Movimento Cultural de Rua, ou simplesmente cultura das ruas, se funda pelo princípio de que seus participantes têm a rua como território para viver, se divertir, criar, interagir entre manos de rua. Os indícios dessas práticas artísticas foram notadas a partir de exibições de grupos de dança na rua 24 de Maio, no início dos anos 1980, mais tarde no Largo São Bento.¹⁸ Em meados de 1986/1987 surgiram os primeiros grupos de *rap* entre as gangues de dança *break* trazendo consigo falas de resgate da autoestima dos jovens da periferia. Nas tardes de domingo a Estação do Metrô São Bento era dominada por dançarinos, chamados B Boys, e cantores, os MC's. Por volta de 1989, eles apropriaram-se também da Praça Roosevelt. Os B Boys, MC's e DJs tinham também a Galeria 24 de Maio como ponto de encontro, para se estar em dia com as novidades do mundo do *hip hop*. Segundo Andrade (1996), em 1989 os membros pioneiros do *hip hop* fundaram o MH2O, *Movimento Hip Hop Organizado*, que dividiu o *hip hop* em dois momentos: a velha

18 Por meio das apresentações dos pioneiros Nelson Triunfo, Marcelinho, Thaíde, Hélio, Cícero, Marcelo Pinguinha, Luizinho, DJ Hum (AZEVEDO; SILVA, 1999).

escola (dos introdutores do *hip hop* no país) e a nova escola (novos *rappers*, *breakers*, e grafiteiros) e distinguiu nesta cultura de rua duas estruturas: as gangues de *break* e as Posses.¹⁹

Thaíde, DJ Hum e Racionais MC's pertencem a esse momento histórico de introdução, consolidação e proliferação dos ideais do *hip hop* entre a juventude das periferias de São Paulo. A partir desse epicentro milhares de jovens brasileiros vêm acompanhando e recriando em outros territórios suas invenções culturais, reinventando a cada dia estilos de vida ímpares, que desdenham e se contrapõem aos projetos urbanos de sujeitos universais, abstratos, anônimos e sem história (CERTEAU, 1996, p. 173).

Desde os bailes *blacks* realizados na década de 1970, quando o *soul* e o *funk* predominavam, passando pelas rodas de *breaks* da Estação São Bento, pelos shows de *rap*, pelas oficinas de grafite e dança, grandes parcelas da juventude da periferia vêm encontrando nas ruas entretenimento, interação e socialização.

OS RACIONAIS MC'S

Deus fez o mar, as árvores, as crianças, o amor. O homem lhe deu a favela, o crack, a traiçagem, as armas, as bebidas, as putas... Eu... Eu tenho a Bíblia velha, a pistola automática, o sentimento de revolta. Eu to tentando sobreviver no inferno.²⁰

No vai-e-vem da instauração do movimento cultural *hip hop*, no contexto brasileiro, surgiu o estilo mais agressivo de *rap*, que tem

19 E. N. Andrade estuda o Movimento Negro Juvenil por meio de um estudo de caso da Posse Hausa. A autora cita, como posses mais importantes, na Grande São Paulo, a Posse Força Ativa na zona norte da capital, a Posse Hausa na região do Grande ABCD, em São Bernardo do Campo, e a Posse Negro atividade em Santo André; cada urna dessas posses aglutina vários grupos de *rap*, dançarinos e grafiteiros.

20 *Racionais MC's*, vinheta falada do CD “*Sobrevivendo no Inferno*”.

sido chamado ora de “*rap*-político”, ora de “*rap* consciente”, por se distinguir tematicamente de uma outra vertente, o “*rap*-animação”, produzido no início do processo. No *rap*-político/consciente os MC’s declamam letras quilométricas e panfletárias, em que pregam a revolução dos negros e pobres contra o sistema branco desigual. Os poemas narram a dura vida das periferias, denunciando o racismo e o sistema capitalista opressor, que patrocina a miséria e automaticamente ligam-na à violência e ao crime.

Das regiões mais feias, pobres e violentas do país, os *rappers* atacam “playboys brancos” e os “controladores do sistema”, recusam grifes da moda, continuam a viver nos conjuntos habitacionais pobres dos quais são originários e repudiam a mídia por entenderem-na como responsável por boa parte das agruras do mundo. Segundo a análise de Frenette (1998):

Pela primeira vez na história da música popular brasileira, temos à nossa disposição uma obra musical que realmente retrata, de A a Z, as agruras e sofrimentos que todo jovem pobre de periferia conhece de cor e salteado: a violência policial temperada com o preconceito racial, o som nervoso dos tiroteios noturnos entre traficantes, a banalidade do mal presente nos acertos de conta, a destruição dos jovens pelas drogas, a decadência de meninas que até ontem brincavam com bonecas e hoje são prostitutas mirins, a visão de mães angustiadas imaginando o maldito dia em que correrão para a rua e chorarão em cima de seus filhos tombados à bala. Toda esta cultura da violência presente na vida de milhões de brasileiros, todo este interminável pesadelo que movimentos obtusos visando o desarmamento de civis não conseguem apreender foram devidamente registrados e transformados em produto artístico pelos Racionais MC’s. Isto é um fato cultural de certa relevância, pois ninguém até agora tinha dedicado tanto tempo e talento para narrar, sem afetação ou hipocrisia, histórias sem glamour de gente pobre e miserável.

Rennó comenta que os Racionais MC's

são personagens reais desse filme de horrores que é o processo de miserabilização num país com um índice de desigualdade quase sem igual no mundo. Mais importante: a par das significações políticas e intenções de conscientização, suas letras são de alta qualidade artística. Versos simples mas elaborados; imagens claras e fortes; histórias bem desenvolvidas, personagens bem caracterizados. Uma poesia-vida usando a linguagem agressiva dos jovens negros de regiões pobres de São Paulo, entrecortada de gírias e palavrões, em raps de duração incomum. Sem concessões. Em processo de absorção, mas sem perder a contundência de seu discurso político, poético. Éticos, os Racionais indicam a existência de dignidade em meio à vergonha nacional; ao descalabro.

O estilo discursivo do *rap* articula a linguagem da rua, com gírias e palavrões, imprime nos versos a vida e o pensamento, como um filme, num movimento sonoro dos processos reais de sobrevivência no ambiente da pobreza.

Falando única e exclusivamente da realidade dos subúrbios pobres e favelas, o grupo realiza, em documento sonoro, uma reflexão baseada no caminho da experiência pessoal.

“Ali é a foto da periferia, da favela, do dia-a-dia nosso e de muita gente que a gente conhece” (*Revista Raça*). “Falamos daquilo que vivemos. Vejo corpo estendido no chão a duas quadras da minha casa. Somos uma espécie de repórteres da periferia. Falamos aquilo que 50 mil manos querem dizer, mas não têm a oportunidade”. (Edy Rock, *Jornal Tarde*)

Falamos de racismo, polícia, drogas, presídio e tudo o que rola na periferia. Mas, no fim, o que todos buscam mesmo é a paz. É a conclusão de tudo. Por isso, fizemos essa música Fórmula mágica da paz. (Kl Jay, *Jornal da Tarde*).

O modo de mostrar os movimentos psicológicos e comportamentais da população pobre e a legitimidade obtida pela realidade dos fatos, possibilita situar o discurso desses *rappers* num campo mais amplo do que o estritamente musical, não apenas no contexto da violência urbana, mas também como indicador significativo do fenômeno da construção simbólica da vida humana.

Os *Racionais MC's* foram pioneiros, no âmbito musical, em quebrar o silêncio e martelar nos ouvidos de todos as funestas consequências da frustração e da dor da exclusão dos bens sociais como a moradia, a educação, o lazer, os bens do consumo. Este grupo tem-se dedicado, seriamente, a construir um conhecimento não dissimulador dos antagonismos existentes entre as camadas da sociedade que, segundo Frenette (1998), “sempre se odiaram”: de um lado, aqueles grupos que “possuem e vivem atormentados pelo medo da perda” e de outro, aqueles “que não possuem e vivem dominados pela febre da cobiça”. No trabalho deste grupo explicita-se de modo especial o “ódio de classe e o orgulho racial de tal forma que o escancaramento de nossas mazelas sociais é uma contribuição nada desprezível para a compreensão da sociedade brasileira contemporânea”.

O *rap* “violentamente pacífico” dos Racionais MC's perturba porque não dissimula a crueza da realidade nem a ausência de perspectivas, por outro lado prega a paz e o combate às drogas

DISCOGRAFIA ANALISADA

1990: “*Holocausto Urbano*”, faixas: “*Pânico na Zona Sul*”, “*Beco sem saída*”, “*Hey Boy*”, “*Mulheres Vulgares*”, “*Racistas Otários*”, e “*Tempos Difíceis*”.

1992: “*Escolha o Seu Caminho*”, faixas: “*Voz Ativa*” e “*Negro Limitado*”.

1993: “*Raio X Brasil*”, faixas: “*Fim de Semana no Parque*”, “*Parte II*”, “*Mano na Porta do Bar*”, “*Homem na Estrada*”, “*Juri Racional*” e “*Fio da Navalha*”.

1997: “*Sobrevivendo no Inferno*” faixas: “*Jorge da Capadócia*”, “*Gênesis (intro)*”, “*Capítulo 4, Versículo 3*”, “*Tô Ouvindo Alguém me Chamar*”, “*Rapaz Comum*”, “*Diário de um Detento*”, “*Periferia é Periferia*”, “*Qual Mentira Vou Acreditar*”, “*Mágico de Oz*”, “*Fórmula Mágica da Paz*”, e “*Salve*”.

O que falam os racionais

Falamos daquilo que vivemos. Vejo corpo estendido no chão a duas quadras da minha casa. Somos uma espécie de repórteres da periferia. Falamos aquilo que 50 mil manos querem dizer, mas não tem oportunidade. Na periferia somos respeitados por todos: de trabalhadores a traficantes. (Racionais MC's)

No movimento cultural *hip hop* o mundo da rua se fez espaço de significações das relações dos jovens negros e pobres com a sociedade. Como diz Spósito (1992, p. 48)

Se no universo escolar e no mundo do trabalho, as possibilidades de relações sociais significativas, de espaços de constituição de identidades coletivas e a possível conflitualização da condição de exclusão e dominação não tem se constituído, o mundo da rua tem possibilitado mais agregações e forjam novas identidades grupais para estes jovens.

O *rap* tem uma função social que se desdobra na atuação do *rapper* como ativista social que investe totalmente em suas raízes, denuncia as desigualdades e a violência social, como também incentiva os valores da informação, da paz, da política, da vizinhança etc. A obra dos *Racionais MCs* foi escolhida como recorte de falas juvenis significativas por sua popularidade,²¹ caráter representativo,²² sua legi-

21 Medida pelo volume de vendas dos discos, audiência nos seus *shows-bailes*, citações em diferentes trabalhos acadêmicos e reportagens na imprensa escrita etc...

22 Contém no grupo jovens de duas regiões periféricas importantes de SP e tem sido referência de estilo musical para grupos de *rap* que vem surgindo em diferentes regiões do país.

timidade, e porque coloca em evidência algumas questões centrais da contemporaneidade, tais como a violência juvenil, a crise do emprego, o direito à diferença cultural etc.

De maneira genérica essa obra contém qualidades formais de unidade, complexidade, intertextualidade, polissemia, estrutura aberta e experimentação formal, o que me permite, baseada em Shusterman (1998) caracterizá-la como arte popular.

Apreciar e escrever sobre a arte popular do *rap* enfrenta, porém, dificuldades imediatas. São dificuldades “inerentes à apreciação e legitimação de uma cultura oral através dos meios acadêmicos, tão profundamente entranhados e aprisionados na escrita” (SCHUSTERMAN, 1998, p. 166). Foi-me impossível transferir para a análise do texto escrito, a riqueza discursiva juvenil que a obra apresenta. Há importantes dimensões sonoras a serem consideradas, como os efeitos de bricolage de trechos musicais e ruídos diversos, expressividade oral e entonação das letras (que são a marca estilística e o orgulho dos *rappers*), efeitos estéticos complexos dos ritmos múltiplos e das tensões entre a batida musical de base e a tônica da declamação nos *raps* que lhe dão um ritmo oral característico, bastante diferenciado dos padrões musicais populares tradicionais. Outro aspecto sonoro a ser considerado é que o *rap* é cantado por diferentes vozes que se alternam irregularmente entre as estrofes e, às vezes, no interior de uma mesma estrofe, aumentando o estilo sincopado e a complexidade formal do *rap*.

Essas obras se constituem, então, em mensagens linguísticas, cujos referentes seriam a expressão subjetiva dos autores (MOSCOVICI, 1978), mais do que isso, os significados atribuído aos seus conteúdos, relacionados às histórias vividas pelos personagens, manifestam seu nível de consciência.

A maioria das histórias dos *Racionais MCs* e seus *manos* é baseada em fatos reais, o que dá à obra uma textura de *naturalismo-realista*. São textos polissêmicos nos quais desfilam vozes de jovens, crianças, policiais, crentes, traficantes, ladrões, presidiários, prostitutas, mães e pais miseráveis e órfãos de seus filhos. Compõem, também, o con-

teúdo simbólico, vários elementos religiosos. Mano Brown explica o cruzamento entre signos da violência com signos religiosos:

Em todos os discos [...] a gente fala das armas, das drogas, das tretas, da bandidagem [...] as coisas se cruzam: quando a arma cruza com a palavra da Bíblia, quando usar uma Bíblia vale mais do que usar uma arma e quando a Bíblia pode te ajudar pouco na situação.

Os encartes têm fotos com jovens armados e favelas; crucifixo com furo de tiro, as letras enumeram amigos mortos, pregam a conscientização dos negros, apontam os descasos dos brancos, externam o ódio à polícia. Retratando nos versos a miséria, a violência, o extermínio de menores e a bandidagem da forma mais realista possível, os sentidos da vida aparecem nos pensamentos dos personagens e se desenrolam como num jogo previsível, mas não imutável, que se joga de acordo com o possível. Este discurso potencializaria a capacidade juvenil para reconhecer múltiplos ângulos de sua atuação sobre a realidade concreta?

O estudo dessa amostragem de *rap* teve a preocupação de conhecer concretamente um indicativo de fala negra dos segmentos juvenis populares, materializada nas significações que o próprio jovem dá e que por sua vez encorpam seus processos de afirmação de identidade. Mano Brown, Ice Blue, Edy Rock e Kl Jay descrevem o panorama sociocultural da periferia por meio de histórias de vida que se assemelham e se desenrolam no mesmo cenário, compartilhando os mesmos fatos e o mesmo destino de milhares de jovens iguais a eles.

HISTÓRIAS E RUÍDOS

O recorte apresentado neste artigo o os formatos dos textos, as sinopses, citando inclusive os ruídos perfazem a sonoridade das composições, a fim de demonstrar o estilo, as temáticas e as tensões que se desenvolvem na obra.

As letras são extensas narrativas com formato de histórias, fábulas, crônicas, que tratam sobre o trágico da vida sem futuro dos bandidos, drogados, crianças etc. Os temas focalizados são as mazelas da vida da comunidade pobre: prostituição, drogas, assassinatos, perseguição opressiva da polícia, bem como o incentivo ao pensamento crítico e sensibilização para a honra e autoestima dos negros. Desse modo, expõem as aspirações impossíveis dos pobres e aconselham os jovens a não se envolverem com o vício e o crime para terem chances de liberdade e sobrevivência. Isto faz dos *rappers* verdadeiros cronistas urbanos.

Como artistas e poetas inseparáveis de seu papel de investigadores atentos da realidade, especialmente daqueles aspectos negligenciados ou distorcidos pelo livros de história oficial e pela cobertura da mídia, os *rappers* escancaram verdades que não querem disfarçar. Ao contrário, eles gritam raivosamente sua condição de excluídos, oprimidos e discriminados por um sistema social desigual. As verdades que dizem não são as verdades transcendentais e eternas da filosofia, mas antes os fatos mutáveis do mundo material, histórico e social.

CD: HOLOCAUSTO URBANO (1990)

Pânico na Zona Sul: Tendo como fundo ruídos de tiros, este *rap* fala da violência na periferia e falta de confiança na polícia, que, em vez de proteger, fornece ainda mais perigo. Criticando essas ações o grupo indaga se eles têm autorização de decidir quem é certo, errado, culpado ou inocente. Racionais se colocam como porta-vozes da realidade, descrevendo a verdade. Encorajam os favelados a encarar o medo e a insegurança para tomar consciência do perigo e estimulam a autoestima segundo eles, a única maneira de mudar.

Hey Boy: Ruídos de carro, um *playboy* estaciona na periferia e encontra-se com um morador. Racionais dirigem-se aos jovens da classe média. Descrevem a miséria da área e a falta de oportunidades de seu povo, da necessidade de ser uma pessoa “esperta” para não morrer, nem ser arruinado. Falam da opressão da polícia, da

marginalidade, da desigualdade social, e culpam a omissão da classe média por esta realidade.

Mulheres Vulgares: ruídos de discagem telefônica e sinal de chamado. Um diálogo ao telefone entre Mano Brown e Edy Rock enfoca mulheres vulgares que buscam subir na vida a qualquer custo, principalmente às custas de homens ricos. Previnem os homens para não se deixarem enganar por esse tipo de mulher.

Racistas Otários: Este *rap* fala da dificuldade de se viver numa sociedade racista. Os racistas são os milionários, patrões, sociólogos e policiais, que consideram os negros pessoas inferiores. Falam sobre 400 anos de história racista brasileira, da diferença entre ser pobre branco e pobre preto e pedem aos negros maior ação diante da discriminação. Ao fundo, comentários irônicos e risadas.

Tempos Difíceis: Descreve a dificuldade da vida nos tempos atuais, as drogas, a violência, a falta de esperança em relação aos mais jovens, a má distribuição de renda. Fala-se do fim da humanidade, que criou bombas nucleares e não resolveu problemas como a fome e a destruição do planeta, da natureza (ao fundo som de explosão). Comenta ainda a falsidade, a miséria e de quem é a culpa de tudo se encontrar tão ruim.

CD: ESCOLHA SEU CAMINHO (1992)

Voz Ativa: trata da necessidade de lideranças negras para combater o racismo e a desigualdade social. Fala do orgulho de ser negro, da cultura afro e de líderes como *Malcom X*. Racionais querem ser voz ativa da juventude negra. Analisam que nosso país não é apenas branco, e que os negros precisam de mais destaque.

Negro Limitado: Num formato de diálogo os Racionais tentam conscientizar um jovem negro alienado. Dizem-lhe que, para ser respeitado, é necessário ter orgulho, raciocínio crítico, estudar e se atualizar. Se cada um responder por si, isso já adianta muito para todos os negros juntos. Ao fundo, ruídos de tiros.

CD: RAI0 X BRASIL (1993)

Fim de Semana no Parque: O *rap* compara o fim de semana “burguês” com o da periferia. Mano Brown observa um parque no qual a classe média passa o fim de semana e o compara à realidade das favelas, onde as crianças “brincam do jeito que dá”. Conta que no natal o brinquedo que papai Noel escondeu no meio do mato foi uma arma, encontrada por um menino de dez anos. As crianças pobres também gostariam de ter pai “atleta”, de passear no parque e de que alguém os ensinasse a dirigir. Porém, a única coisa que eles realmente desejam é paz “e mesmo assim é um sonho”. Descreve um clube com piscina, kart, sorvete, cinema e “o pretinho vendo tudo do lado de fora/ Nem se lembra do dinheiro que tem que levar/ pro seu pai bem louco dentro do bar/ Nem se lembra de ontem e onde o futuro/ ele apenas sonha atrás do muro”. Na periferia não há parque recreativo, mas há muita alegria, calor humano e também “bebida e cocaína a cada esquina”. A música é ambientada com sons ao fundo, que se ouve, no começo, um parque, com passarinhos, crianças e assobios e, mais tarde, repique, pandeiros, cavaquinhos e vozes de músicos.

Parte II: diálogo entre Edy Rock e uma mulher citada como “vagabunda”. A mulher tenta seduzi-lo e é namorada de um amigo. O *rap* critica as mulheres, que não merecem confiança dos homens por não serem fiéis, e aconselha os rapazes a não se deixarem enganar.

Mano na Porta do Bar: o *rap* descreve a história de um *rapaz*, antes um exemplo na região, que se torna traficante, passando a ter tudo o que sonhava. No entanto, torna-se violento e desconfiado, perdendo toda sua tranquilidade. Ao final ele é morto, como já era presumível – esse tipo de vida acaba logo: “Mais um c..zão da lista”. Ao fundo ruído de vozes negociando, discutindo, acertos de contas, ronco de motos, tiros, gritos e o barulho do motor da moto desaparecendo gradualmente.

Homem na Estrada: Neste *rap* fala-se de um homem que saiu da cadeia e retornou à favela pensando em refazer sua vida. Descreve seu cotidiano: seu barraco, falta de água, cadáver estendido há mais de dez horas, crianças disputando com animais um café da manhã no lixão, colegas fuzilados. Critica a justiça criminal, que acaba com sua vida, deixando “tatuado para sempre a marca ex-presidiário”. Quando acontecem assaltos na redondeza ele se torna suspeito. Alguém conta à polícia que ele tem antecedentes criminais e esta vai até sua casa durante a noite. Ouve-se entre sons de grilos e sapos, muitas armas sendo engatilhadas, tiroteio, vidros quebrando. Ele recebeu a polícia com tiros e é metralhado. No final, ouve-se num noticiário policial:

Homem mulato aparentando entre vinte e cinco e trinta anos é encontrado morto na estrada do M’Boi Mirim sem número. Tudo indica ter sido acerto de contas entre quadrilhas rivais. Segundo a polícia, a vítima tinha vasta ficha criminal.

Júri Racional: neste *rap* condena-se a atitude de um negro que imita *playboys* de classe média, alegando que ele está dando razão aos racistas e está ignorando suas raízes negras. Falam do valor da raça negra, cita exemplos de negros (Mandela, Spike Lee, entre outros). Comentam também a dificuldade de ser negro, a desigualdade social e o racismo. No final, como num julgamento, ouve-se o veredicto:

Por unanimidade o júri deste tribunal declara a ação procedente e considera o réu culpado por ignorar a luta dos antepassados negros, por menosprezar a cultura negra milenar, por humilhar e ridicularizar os demais irmãos, sendo instrumento voluntário do inimigo racista. Caso encerrado.

CD: SOBREVIVENDO NO INFERNO (1997)

Gênesis: Vinheta falada tendo ao fundo latidos e sirene da polícia.

Capítulo 4, Versículo 3: neste *rap* há um quadro desesperado que mistura signos religiosos, orgulho racial e ódio de classe:

Não tive pai, não sou herdeiro/Se eu fosse aquele cara que se humilha no sinal/Por menos de um real/Minha chance era pouca/Mas se eu fosse aquele moleque de touca/Que engatilha e enfia o cano dentro da sua boca [...] Seu comercial de TV não me engana/Eu não preciso de status nem fama/Seu carro, sua grana já não me seduz/E nem sua p... de olhos azuis.

No início uma vinheta falada informa dados estatísticos sobre a população negra na sociedade brasileira. Nos primeiros versos o personagem se identifica como “mau”: não tem boas intenções, comete crimes e ameaça a sociedade com seu *rap* revolucionário. A crítica aos usuários de drogas é, ao mesmo tempo, acompanhada da defesa “ninguém é melhor que ninguém”, droga acaba com qualquer pessoa, “transforma um preto tipo A num neguinho”. Por meio de exemplos mostram-se apenas duas saídas: ser criminoso ou pedinte. No final, o Mano Brown diz ter chegado aos “27 anos contrariando as estatísticas” (de que jovens negros favelados morrem antes dos 23 anos) porque não se ilude com comerciais, não precisa de *status* nem de fama. Desse modo, encarna o “efeito colateral que o seu sistema fez”. O refrão mistura palavras religiosas com palavrões e tiros “Aleluia... Racionais, f.da p..., pá pá pá” e sons de sinos de igreja.

Tô Ouvindo Alguém Me Chamar: Este *rap* traz a biografia de um bandido que se inspira num colega mais experiente, que depois o acusa de traição e termina em tragédia sangrenta. Um sinal eletrônico de máquinas hospitalares ouve-se ao longo dos 11 minutos da canção enquanto o rapaz, que está morrendo, rememora sua trajetória, como num filme que vai e volta em diversas cenas. No início um rádio tocando música e o pressentimento de sua morte: “eu Tô Ouvindo Alguém me Chamar”... “parece a voz do Guina”. Guina era uma espécie de “guru” no crime, porém se encontrava preso. Ele conta como entrou no crime, justamente por tanto admirar Guina, e seu desespero e

contradições durante a trajetória criminosa: afastamento da família, morte de colegas muito jovens, excesso de violência, assassinatos, consumo de drogas. Agoniado com sua condição, não consegue dormir direito, sonha e escuta vozes a todo momento, sente medo e solidão. Em momentos de grande conflito tem arrependimento, fala da vontade de mudar de vida, de trabalhar, estudar e, ao mesmo tempo, da decepção, porque os amigos a quem defendeu e confiou agora querem matá-lo. Lembra alguém dizendo: “aí mano, o Guina mandou isso aqui pra você”. Durante o desenrolar da história os sons ao fundo ambientam cenas de assalto, tiroteios, o momento em que foi atingido, respiração forte, sirenes de ambulância, vozes, mulher e criança chorando, risos. A respiração forte e um som de pulsação do coração também acompanham toda a música. No final o coração para e o som do monitor hospitalar dá a entender que o jovem morreu.

Rapaz Comum reproduz um acerto de contas: ouve-se a TV com jogo de futebol, campanha, vários tiros e um carro arrancando em disparada. Um grito “Alguém chame a ambulância”, enquanto o “Rapaz Comum” relata sua agonia de morte, imaginando o que acontece do lado de fora (provavelmente ele está deitado, num hospital) e tentando entender a razão de estar morrendo. Critica o sistema, a vida na periferia não vale nada sob seu ponto de vista. No refrão isso fica claro: “a lei da selva é predatória/clip clap bum/rapaz comum”. A seguir ele vê seu enterro, sua mãe chorando, o seu próprio assassino (“Me matou, quer certeza, quer conferir”), seu caixão descendo à sepultura e, no final se pergunta “O que eu vou ser?/ Talvez um anjo da guarda pra te proteger/ não sou o último nem muito menos o primeiro/ a lei da selva é uma m... e você é o herdeiro”.

Diário de Um Detento: O ritmo *funk* lembra trilhas sonoras de filmes policiais enquanto um detento registra no seu diário o cotidiano na Casa de Detenção e aponta o governo como culpado pela chacina. O tema do *rap* é o massacre do Carandiru em São Paulo (1992), no qual foram mortos 111 presidiários. Enquanto espera ansioso pelo dia em que sairá dali o personagem mostra a “química” que faz o detento:

“Cada detento uma mãe uma crença/Cada crime uma sentença/ Cada sentença um motivo, uma história de lágrima, sangue, vidas e glórias/ Abandono, miséria, ódio, sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo/ Mistura bem essa química, pronto, fiz um novo detento”. Sua vida se interliga aos acontecimentos “na sua área” por intermédio das visitas que recebe. Vê suicídios, acertos de contas e revoltas que se iniciam por quem não tem nada a perder. Dirige-se às pessoas raivosas, hipócritas e curiosas que olham de fora “Minha vida não tem tanto valor/Quanto seu celular, seu computador”.

Periferia é Periferia: A música trata do cotidiano da periferia, da falta de segurança, da violência, da pobreza, da revolta de não ter acesso a uma boa formação, a um salário digno. Drogas, crianças sem futuro, pais ocupados trabalhando e recebendo mixaria, trabalhadores que, além do salário baixo, são assaltados. Esse trabalhador se arma e mata o ladrão que o roubou – um jovem de 19 anos que rouba para manter seu vício. O refrão registra que essas coisas acontecem em todo lugar, todas as periferias são iguais e que a maioria das pessoas dali se parecem.

Qual mentira vou acreditar: Neste *rap* há ruídos de carros, sirenes, sons de rádio, bip. Fala da aventura de Edy Rock que queria se divertir numa noite de sexta-feira. No entanto, o que se segue é perseguição da polícia, traficantes atrapalhados e garotas perversas. Ao fundo ouve-se sirenes e o som do rádio da polícia descrevendo o carro do jovem como suspeito. Ele é parado e revistado pela polícia. Depois, ouve-se ruídos de *bip* e a leitura de uma mensagem de Ice Blue marcando encontro. Ice Blue conta sua desastrosa experiência com uma linda “rainha passista” que aos poucos foi se revelando uma “vaca nazista”. Conversam ainda sobre um crente que na verdade é um traficante de drogas. Comentam que a vida noturna é falsa, e dizem no refrão que “Tem que saber mentir/ Tem que saber lidar/ Qual mentira eu vou acreditar?”.

Mágico de Oz: No começo deste *rap* há o depoimento de um garoto sobre como começou a usar drogas para fugir dos problemas de casa, do pai violento. Seu sonho é estudar, ter casa e família. “Se

eu fosse mágico não existia droga, nem fome, nem polícia”, diz o menino. O tema aqui é a ausência de perspectivas de futuro para jovens como este, que são espertos, mas se perdem no mundo das drogas. O refrão é um desejo de que a vida da periferia mude: “Queria que Deus ouvisse a minha voz/ E transformasse aqui no mundo mágico de Oz”. Para manter o vício esses jovens entram na vida do crime e condená-los é hipocrisia da sociedade, uma vez que, no Brasil, todos roubam, inclusive a polícia e o governo, “ele só não tem diploma pra roubar/ ele não se esconde atrás de uma farda suja”.

Fórmula mágica da paz: Mano Brown lembra que aos 27 anos está “contrariando a estatística”, já que um negro da periferia, com essa idade, deveria estar morto. Aqui o grupo faz um roteiro da vida miserável na zona sul paulistana, na qual todos os sonhos juvenis parecem acabar no Cemitério São Luís. Mano Brown comenta a vida nas favelas e indaga o porquê de ser assim. Descreve o quanto é difícil viver, mas não abre mão de seu lugar: “Quantas vezes eu pensei em sair daqui/ Mas aí a minha área é tudo que eu tenho/ A minha vida é aqui e eu não consigo sair”. Fala da falta de dinheiro e de oportunidades, e que, quando se é mais novo, se admira os malandros e os ladrões, mas que eles acabam sempre mortos ou presos. Fala dos tiroteios, das mortes e das mães chorando a morte dos filhos. Brown agradece a Deus e aos Orixás por não ter entrado no crime, contrariando as estatísticas. Expressa a forte emoção que sentiu pela morte de seu amigo Derley, para o qual o Cd é dedicado. A mensagem se traduz na busca de uma vida mais humana, de uma fórmula mágica da paz. O refrão diz: “Eu vou procurar/ Eu vou encontrar/ Você não bota uma fé/ Mas eu vou atrás/ Da minha fórmula Mágica da Paz”. Ao fundo, no final, crianças gritando, palmas, jogo de futebol, apitos, conversas.

Salve: vinheta de saudação aos bairros humildes. Brown agradece à periferia de São Paulo e todas as favelas do Brasil. Homenageia também todos os DJs e MCs que fazem do rap a “trilha sonora do gueto”. E manda recado pra quem quiser matá-lo:

Aí, tenta a sorte, mano. Eu acredito na palavra de um homem de pele escura, de cabelo crespo, que andava entre mendigos e leprosos, pregando a igualdade. Um homem chamado Jesus. Só ele sabe a minha hora.

CONCLUSÃO

Os *raps* estudados revelaram um alto grau de complexidade discursiva, bem como o tecido social conflituoso e trágico no qual se dá a construção de si dos jovens negros, materializados em personagens que vão emergindo, convivendo e morrendo nas falas poéticas, deixando visíveis as marcações profundas do seu cotidiano nos processos de identificação. O grupo estudado entoa em nome de uma geração sem voz, periférica; estigmatizada, reflete e rejeita a realidade miserável e violenta em que vivem. Expressam revolta contra a ordem social que estabelece seu destino de exclusão.

Nos cantos das agruras dos jovens dos “guetos” percebemos as marcas da desagregação social e do recrudescimento das desigualdades. A periferia é comparável aos “guetos” por ser descrita como espaço de ausência dos serviços do Estado, dominado pelos poderes locais traficantes, grupos de extermínio, policiais corruptos.

Se a escola não se constitui campo significativo para a vida prática desses jovens, as possibilidades no mundo do trabalho também não são confortantes. A produção da vida pelos meios tradicionais é dura e desmotivadora. Sobram as marcas do desemprego e da fome nesses contextos que os constitui. Mas, mesmo percebendo o narcotráfico ou o roubo como únicas alternativas, é interessante perceber que nos personagens criminosos, conflituosamente, há a esperança improvável de um posto profissional honesto e de um retorno regenerado à escola.

Esses jovens se constituem a partir do universo social reduzido à rotina da vida cotidiana violenta; desse modo, apreendem e inter-

pretam suas possibilidades de pertencimentos espaço-temporais de acordo com o que a sua realidade social lhes atribui. Pelas rotinas expostas nessa obra, o jovem apreende uma temporalidade de vida curta, porém vivida intensamente entre aventuras e perigos noturnos. Aquele que vive um pouco mais é considerado um “sobrevivente”. Para ser um sobrevivente é preciso ser “esperto” e dominar “táticas” de convivência com os poderes repressivos da polícia e dos justiceiros, desenvolver sua sexualidade, conviver com a droga, a miséria e a morte prematura dos companheiros, sem que isso tudo os destrua.

Todas as suas relações são perigosas e contraditórias. No caso de gênero, por exemplo, esse imaginário juvenil expressa pensamentos conservadores sobre os conceitos masculino-feminino, com plena preponderância do masculino em todas as narrativas. A obra dos Racionais MC's se expressa a partir de um imaginário masculino, negro, pobre, da periferia.

Orientando-se pelas questões imediatas e locais os jovens representados pela música apresentam um profundo ceticismo quanto à possibilidade de mudança da sua condição social. Isso decorre do processo social desagregador que vivenciam: família, escola e trabalho ausentam-se no seu atendimento, não parece ser viável outro pertencimento que os da cultura da rua. À exceção do conjunto eclético de simbolismos religiosos que convivem tranquilamente com as armas do mundo violento, não encontramos outros sinais de possibilidades disponíveis para resgate nesse universo significativo. O movimento *hip hop* se propõe a essa tarefa de ser um aglutinador em torno da construção de construção da identidade negra. É um movimento cultural que parece ter adquirido força importante nas periferias das grandes cidades brasileiras, haja vista o *underground* que se constitui em torno de suas práticas como o baile, uma rede de sociabilidades da qual todos podem participar.

Como movimento social contemporâneo podemos caracterizar o *hip hop* como tentativa de afirmação de novos valores e do direito de ser diferente e se expressar por meio de elementos culturais tais como

música, dança, vestuário, penteado etc. Nessa simbologia a discriminação racial e o incentivo ao auto reconhecimento são os temas mais polemizados. Dessa forma o *hip hop* se traduz como possibilidade aos seus integrantes e admiradores de desenvolver uma prática social de contestação e de construção de consciência.

Porém, o *hip hop* detém como único capital a simbologia de reconhecimento da negritude e do seu trágico entorno periférico, só possui um valor contextual e temporário: a inteligência da rua só vale na rua. Qual é a saída para o “sobrevivente”? Que outras saídas de identificação e reconstrução da cidadania?

Escola é um campo de possibilidades?

Até aqui a escola não os escuta, sequer vê sua dinâmica. Sem possibilidades que gerem pensamentos e práticas a escola tem feito contornos e retornos sobre a cultura negra e o problema racial brasileiro, acabando por congelar a identidade do negro nas circunstâncias do presente ou no retorno ao passado. Não podemos continuar encaminhando as representações das crianças negras nesses dois caminhos.

O que se reserva para o negro se reestruturar? É uma questão para ser pensada.

Cabe dizer que pensar o jovem negro e pobre implica tornar relevante seus espaços, ideias e práticas, implica, sobretudo, considerá-los seres de linguagem com os quais é possível estabelecer uma relação dialógica construtora e reformuladora de si. A música propicia elos importantes nas suas construções e compõe manifestações culturais de diversos estilos que têm sido adotados pelos diferentes grupos de jovens de nossa época – os jovens negros – e carregam consigo o germe da criação do novo.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. *Cenas juvenis: o estilo monta o espetáculo*. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6: juventude e contemporaneidade, p. 25-36, 1997. ANPED

_____; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. (Org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

ABRAMOVAY, M. et al. *Gangues, galerias, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ALBERTI, S. *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 1999.

ALVES, L. R. Educação, cultura e cidadania: comunicações da periferia. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, ano 5, n. 15, p. 35-44, maio/ago. 1999.

ANDRADE, E. N. *Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo*. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Do movimento negro juvenil a uma proposta multicultural de ensino: reflexões. In: PORTELA, A. L. et al. *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: FFCH, UFBA, 1997. (Coleção Novos Toques)

_____. (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

AZEVEDO, A. M. G.; SILVA, S. S. J. Os sons que vêm das ruas. In: ANDRADE, E. N. Rap e Educação, Rap é Educação. São Paulo: Summus, 1999.

BARDIN, I. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

BOTEY, J.; FLECHA, R. Transformar dificuldades em possibilidades. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 265, p. 53-56, enero, 1998.

BRITO, S. (Org.). *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. V. 1-4.

CALLIGARIS, C. A sedução dos jovens. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Mais, 20 set. 1998.

CARDOSO, R.; SAMPAIO, H. *Bibliografia sobre a juventude*. São Paulo: EDUSP, 1995.

CARRANO, P. C. Grupos da juventude e práticas sociais educativas na cidade. In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: [s.n.], 2000. 1CD.

CASTRO, M M. P. Assassinatos de crianças e adolescentes no Estado de SP. *Estudos Sociais/CES*, São Paulo, v. 36, p. 81-102, fev. 1993.

_____. *Vidas sem valor: um estudo sobre homicídios de crianças e adolescentes e a atuação das instituições de segurança e justiça* (São Paulo, 1990-1995). Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

COSTA, M. R. Metrópole e violência: a constituição de novos sujeitos. *Cultura Vozes*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 31-49, jul./ ago. 1997.

CLOWARD, R. A.; OHLIN, L. *Delinquency and opportunity: a theory of delinquent gangs*. London: Routledge: Kegan Paul, 1961.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

ERIKSON, E. H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ERLICH, V. *Les nouveaux étudiants: un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin, 1998.

ESSINGER, Silvio. Revolução racional. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 30 mar. 1998. Caderno B, p. 23.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1980.

FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude: da Europa de Marx à América Latina de hoje. In: BRITO, S. (Org.). *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

_____. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1992.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FRENETTE, M. O diferencial desse grupo de *rap* já começa na escolha cuidadosa das palavras. *Revista Caros Amigos*, Rio de Janeiro, n. 12, mar. 1998.

GALLAND, O. *Sociologie de la jeunesse: l'entrée dans la vie*. Paris: Armand Colin, 1991.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

- GOFFMAN, E. *Estigma*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- GOMES, N. *Os jovens rappers e a escola: a construção da resistência*. 2006. Disponível em: <<http://hiphopdozamigos.multiply.com/journal/item/10>>.
- GONÇALVES, M. G. *O significado da língua culta no itinerário de lideranças populares*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1991.
- GUIRADO, M. *Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo: Summus, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *História social do jazz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- IANNI, O. O jovem radical. In: BRITO, S. (Org.). *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- _____. *Marx*. São Paulo: Ática, 1980.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicología social*. Madri: Paidós, 1986.
- _____. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.
- KEYES, C. L. At the crossroads: rap music and its african nexus. *Etnomusicology*, [S.l.], v. 40, n. 2, 222-48, 1996.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LELIS, I. A. M. *A polissemia do magistério entre mitos e histórias*. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

MADEIRA, F. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 58, ago. 1986.

MAGGIE, Y. Universidade segrega aluno de classes populares. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Educação e Trabalho, 28 maio 2000.

MAGNANI, J. C. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade de São Paulo*: Brasiliense, 1984.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas)

MARCONDES, D.S. *Filosofia da linguagem, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez, 1984.

MARQUES, Mário. Racionais MC's traz ao Rio sua crônica do violento cotidiano da periferia de SP. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 04 abr. 1998.

MARTINS, Sergio. Encanto radical. *Revista Show Bizz*, [S.l.], ed. 15, jun. 1998.

MELUCCI, A. *L'invenzione del presente: movimenti sociali nelle società complesse*. Bologna: Mulino, 1991.

_____. *Il gioco dell'il: il cambiamento di sé in una società globale*. Milano: Stampa Grafica Sipiel, 1992.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6: juventude e contemporaneidade, p. 5-14, 1997.

MISCHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens-participação política. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6: juventude e contemporaneidade, 1997.

MORAES, M. A. Alegria, alegria, a onda jovem da cidadania: a construção do sujeito social. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

MORIN, E. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

_____. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOVIMENTO: Revista da Faculdade da Educação da UFF, Rio de Janeiro, n. 1: juventude, educação e sociedade, maio de 2000.

MÜLLER, C. IBGE revela dados da violência urbana. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 29 abr. 2000.

MUXEL, A. Jeunes des années quatre-vingt-dix: à la recherche d'une politique sans étiquette". In: PERRINEAU, P. (Org.). *L'engagement politique*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. rev. aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *As formas do discurso no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Unicamp, 1993.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORTIZ, R. Cultura, modernidade e identidades. *Cultura Vozes*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 24-30, mar./ abr. 1993.

PAYER, M. O. *Educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação: juventude e contemporaneidade*, São Paulo, n. 5-6, p. 15-24, 1997.

PEREIRA Jr., Alvaro. Escuta aqui a melhor música negra dos últimos 20 anos! *Folha de SP*, São Paulo, 1998.

PORTELA, A. L. et al. *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias identidades e alternativas*. Salvador: FFCH, UFBA, 1997. (Coleção novos toques)

RENNÓ, Carlos. Análise Racionais MC's: contundente na forma e na temática. *Época*, São Paulo, ano 1, n. 12, 10 ago. 1998.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: juventude e contemporaneidade, São Paulo, n. 5-6, 1997.

ROLNIK, R. História urbana: história da cidade? In: FERNANDO, A.; GOMES, M. A. F. (Org.). *Cidade e histórias: modernização das cidades brasileiras no século XIX e XX*. Salvador: Faculdade de Arquitetura, UFBA, 1992.

ROSE, T. Black noise. *Rap music and black culture in contemporary América*. London: University Press of New England Hanover & London, 1994.

SANTOS, M.A.C. *Música e hegemonia: dimensões político-educativas da obra de Villa-Lobos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 1996.

SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SCHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SILVA, J.C.G. Arte e educação: a experiência do movimento hip-hop paulistano. In: ANDRADE, E.N. (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

SILVEIRA, M. Pluralidade cultural ou atualidade do mito da democracia racial? In: Bento, M.A.S. (Org.). *Ação afirmativa e diversidade no trabalho; desafios e possibilidades*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SODRÉ, M. O solo de origem. *Quaderni del Sud – Quaderni Calabresi*, Itália, p. 18-27, jul./set. 1992.

_____. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SPÓSITO M. P. A sociabilidade juvenil e a rua novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, 1994

SPÓSITO M. P. Estudos sobre juventudes em educação. *Revista Brasileira de Educação: juventude e contemporaneidade*, São Paulo, n. 5-6, p. 37-52, 1997.

_____. Jovens e educação: novas dimensões da exclusão. *Em Aberto*, Brasília, DF, n. 56, p. 43-52, 1992.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, 1994.

SOUZA, E. Homicídios no Brasil: o grande vilão da saúde pública na década de 80. *Cadernos de Saúde Pública: o impacto da violência social sobre a saúde*, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 45-60, 1994.

TOOP, D. *Rap attack 2: african rap to global hip hop*. Londres: Serpent's Tail, 1991.

VALE, Israel. Racionais retratam a vida na periferia em novo disco. *Jornal O Estado*, São Paulo, 12 nov. 1997.

VIANNA, H. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

WHITE, W. F. *Street Corner Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1955.

WISNIK, J.M. *O minuto e o milênio ou Por favor, professor, uma década de cada vez*. In: ANOS 70. Rio de Janeiro: Europa, 1979-1980. v. 1: música popular.

YADA, Renato. Racionais MC's – Rhapsody: Osasco/ SP 24/04. *Revista Show Bizz*, [S.l.], ed. 154, maio 1998.

ZAGURY, T. Lazer e cultura na adolescência. *Veredas: Revista do Centro Cultural Banco do Brasil*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 10, p. 20-22, out. 1996.

ZALUAR, A. *Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social*. São Paulo: Unicamp, 1994a.

_____. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994b.

_____. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.



HIP HOP E TERRITORIALIDADES URBANAS: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SUJEITOS DAS “PERIFERIAS”¹

*Denilson Araújo de Oliveira*²

-
- 1 Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada entre os anos 2000-2005 na graduação e no mestrado em Geografia - UFF que resultou em um trabalho de final de curso (2004) e em uma dissertação de mestrado (2006).
 - 2 Doutorando em Geografia do PosGeo-UFF e Professor Substituto do Departamento de Geografia UERJ-FFP. E-mail: araujo.denilson@gmail.com.

RESUMO

Nas últimas décadas expressões culturais têm se difundido numa velocidade nunca antes vista na história humana. O *Hip Hop* é um dos inúmeros exemplos de culturas que se mundializam rapidamente traduzindo-se em cada nova realidade que se territorializa. Essa cultura vem sendo majoritariamente apropriada por jovens pobres e minorias sociais em várias partes do mundo e envolve música (*rap*), dança (*break*) e artes nos muros (grafite) atravessadas por posturas políticas do viver e lutar em cidades de grandes desigualdades. O objetivo deste artigo é analisar os impactos políticos e territoriais do *Hip Hop* e os significados que vem imprimindo na (re)construção de sujeitos sociais pobres e negros das “periferias sociais”.

Palavras - Chave: *Hip Hop* - Territorialidades - Cultura política.

ABSTRACT

In recent decades cultural expressions have been spreading at a rate unprecedented in human history. *Hip Hop* is one of many examples of cultures globalize rapidly translating into reality that each new spatial distribution. This culture has been appropriated by young people mostly poor and racial minorities in various parts of the world and involves music (*rap*), dance (*break*) and art on walls (*graffiti*) crossed by political postures of live and fight in cities with large inequalities.

Not any more walking for several new images of cities around the world and find graffiti walls, young singing protest songs in rap style and performance by dancers doing break dancing. Thus, the objective is to analyze the impacts of political and territorial *Hip Hop* Brazilian cities in recent decades and the meanings that are showing in the (re) construction of social subjects of the poor and blacks ‘social periphery’.

Keywords: *Hip Hop* - Territoriality - Political Culture

INTRODUÇÃO

Não é mais nenhuma novidade caminhar por várias imagens de metrópoles pelo mundo e encontrar muros grafitados, jovens cantando músicas de protesto em estilo *rap* e dançarinos fazendo performance por meio da dança *break*. Mas o que vem a ser essas manifestações sociais que articulam música, dança e artes nos muros, conhecida como *Hip Hop*? Quais são os impactos gerados por ela? Como o *Hip Hop* chegou e traduziu a realidade brasileira? Quais são as tensões que emergem na apropriação do seu discurso? Eis as questões.

1- EMERGÊNCIA DO *HIP HOP* NO CONTEXTO URBANO AMERICANO

Os anos 1960/1970 nos Estados Unidos são apontados por muitos estudiosos como um período de grandes transformações. Tanto os discursos de Martin Luther King, dos Panteras Negras, o movimento *Black Power* e Malcon X na luta pelos direitos civis quanto as mudanças urbanas e o fortalecimento da guetificação dos negros e imigrantes geravam inúmeros conflitos. O *Hip Hop* surge nesse contexto.

O *Hip Hop* nasceu do encontro das culturas dos imigrantes e dos negros que estavam no gueto do Bronx (Nova Iorque) entre os anos 1960/1970. Imigrantes jamaicanos em contato com elementos culturais da África do Sul migram para Nova Iorque em busca de melhores condições de vida. Nos EUA passam a se relacionar com porto-riquenhos, haitianos, mexicanos, negros e um pequeno número de brasileiros capoeiristas, guetificados e fragmentados em gangues.³ Os jamaicanos passaram a reconstruir festas características de seu país, as chamadas *sound-system*. Essas festas criavam uma prática conciliatória dos distintos grupos nos guetos, deslocando os conflitos

3 Hermano Vianna (1997) reforça que a expressão *gangue* tem um valor em cada local.

de gangues para segundo plano. Ou seja, o *Hip Hop* nasce de festas criadas para acabar com brigas entre gangues. Essas festas incentivavam os jovens a construir uma “fala criativa” como os cantos de tradição africana ainda presentes na Jamaica. Emerge, assim, outros *locus de enunciação*, isto é, os jovens pobres do gueto, em sua maioria negros avaliando suas realidades.

A multiplicidade de culturas imigrantes nos guetos pouco se traduzia em encontro. Pelo contrário, ganhavam dimensão territorial de embate expresso na guerra de gangues. O *Hip Hop* irá se constituir neste contexto de conflitos de gangues por território. Porém, mesmo buscando romper com a violência, vários grupos foram marcados por essas tensões. Hoje esses grupos, tanto nos EUA quanto em várias partes do mundo, são marginalizados do universo *Hip Hop*.

Os desafios criados nas festas dos jamaicanos passaram a ser simbólicos, isto é, quem canta (*rap*) e faz o melhor improviso (*free style*), quem dança melhor (*break*) e quem insere o seu desenho no muro na área mais difícil (*grafite*). O *Hip Hop* emerge por meio de diversas práticas que se complementam: o *rap* que significa *ritmo e poesia* que será a expressão musical sendo dividida entre o M.C. – Mestre de Cerimônia – (o cantor de rap) e o D.J. – Disquei Jockey – (o criador do som);⁴ o *Break*, o *Popping*, *Locking* e o *Street Dance* (as danças mescladas expressas pelos seus dançarinos, os *b.boy's* (*break boy*) e as *b.girl* (*break girl*)⁵ e o *grafite* (os desenhos nos muros). O último

4 No Rio de Janeiro, segundo alguns depoimentos que tivemos, o *rap* se apresentou tanto na concepção de Miami quanto na de Nova Iorque. A concepção de Miami desdobrou-se mais no *rap* do *funk* que se circunscreveu mais à festa e ao comportamento, isto é, ao baile e aos relacionamentos. O *rap* de Nova Iorque teve sua relação mais com o *Hip Hop* a fala da cidade e da vida urbana. Isso não quer dizer que não ocorreram misturas e nem tão pouco que o *rap* de *funk* era menos politizado. Como me relatou o *rapper* P. Júnior em várias conversas, o *Funk* nunca foi empecilho para o *Hip Hop*. Pelo contrário, a estética musical do *Funk* é utilizada por muitos *rappers*. O empecilho colocava *rapper* P. Júnior foi o que os empresários do *Funk* fizeram com ele.

5 A palavra *break* passou a incorporar todas as formas de dança.

elemento seria o Conhecimento – a Consciência Cidadã – fruto dessa nova prática conciliatória.

O *rap* [e o *Hip Hop*] não foi inventado pelo americano, foi descoberto por um DJ Jamaicano chamado Kool Herc nas viagens dele entre a América Central e África do Sul. Ele descobriu os cantos falados das tribos africanas, que se assemelhavam muito ao *reggae*, que eu não sei pronunciar, não sei se fala *tosti* ou *tuiste* [sic]. E isso foi levado pros [sic] Estados Unidos, pros [sic] guetos nova-iorquinos. E logo os caras perceberam que podiam falar não só da animação do baile, mas também das mazelas do bairro, de como vivia assolada a comunidade negra, e isso se espalhou pelo mundo inteiro.⁶

O *Hip* (quadris) *Hop* (mexer, saltar) nasce como uma cultura política negra tendo o corpo como elemento central. Isto é, os corpos que eram vistos como potenciais criminosos pelo discurso conservador passam a criar uma nova forma de viver na metrópole. Pinho (2004, p. 109) lembra que “o corpo tem ocupado um lugar central nas culturas negras diaspóricas. [...] [foi] um dos principais instrumentos dos escravos e, até certo ponto, de seus descendentes, a utilização estratégica do corpo tem sido central na produção da cultura afro-dispórica”. Eis uma desmistificação necessária: o *Hip Hop* nasce negando a violência, transformando-a em arte e cultura, recuperando, assim, o sentido da *polis*, a coexistência da diferença/pluralidade como base da política (ARENDR, 1991). Isto é, como lugar de encontro e de tensões da “[...] prática política exercida pela comunidade de seus cidadãos” (ROLNIK, 1988, p. 22).

Nos anos 1970, Afrika Bambaata, considerado um dos pais do *Hip Hop*, criará um espaço de auto-organização que chamará de *posse* (reunindo o *rap*, o *break*, o grafite e seus praticantes) batizando com o nome de *Zulu National*. Bambaata fará muitas experimentações

6 Entrevista com o *rapper* Mv Bill (*Caros Amigos*, São Paulo, ano 9, n. 99, p. 30-36, jun. 2005).

musicais unindo música eletrônica alemã, especialmente do grupo Kraftwerk, com elementos das culturas da diáspora africana.

As iniciativas de Afrika Bambaata neste terreno [referindo-se às posses] foram pioneiras no contexto norte-americano. Por meio da organização juvenil, Zulu Nation, Bambaata propôs que os grupos de *break* deslocassem os conflitos das ruas para o plano artístico. Posteriormente, os rappers passaram a reelaborar a exclusão social e o racismo em termos musicais e poéticos e os grafiteiros a exprimir o anonimato do gueto pela arte visual. (GOMES, 1999, p. 34)

Essa forma de organização construída em que os membros, os *zulus*, devem obedecer a mandamentos se mundializará. Porém, a forma dominante pela qual o *Hip Hop* se mundializou não foi planejada. Isto é, por meio de filmes que retratavam cidades americanas e a música *Soul*, especialmente de James Brown mesclado com o *Hip Hop*.

2 - HIP HOP: UMA CULTURA POLÍTICA DOS GRUPOS SUBALTERNIZADOS

Ser negro [...] é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que re-assegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SANTOS SOUZA, 1983, p. 77)

“Meu país / Cadê a sua raiz / aqui o povo que não luta é chamado de feliz”.

(Trecho da música Camisa de Força, de Mv Bill)

A emergência do *Hip Hop* rompe tanto com a noção essencialista da identidade negra quanto com a ideia de homogeneidade da cultura negra.⁷ O *Hip Hop* é expressão de culturas negras diversas, plurais e múltiplas, criadas a partir de uma complexa troca (inter)cultural que foi a base para a invenção de sujeitos sociais. Logo, a cultura é política, pois busca redefinir o poder social desestabilizando os significados culturais dominantes (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000).

Afirmamos que o *Hip Hop* se constituiu como uma *cultura política negra*:

- Ao desestabilizar os significados dominantes sobre os espaços dos pobres e negros;
- Por se constituir num canal de expressão dos negros e pobres;
- Por se constituir como *cultura conectiva* de invenção de uma nova forma de estar-junto, atraindo distintos grupos “nacionais” guetificados e subalternizados, que lutavam entre si violentamente para demarcar seus territórios.

O discurso *Hip Hop* dos guetos de Nova Iorque nos anos 1960/1970 as metrópoles brasileiras dos anos 1980 em diante passou a tencionar a produção e a reprodução do espaço urbano desigual (LEFEBVRE, 2001). Assim, construiu *canais de expressão* de sujeitos silenciados e subalternizados. Este elemento fez com que ele cria-se identificação em várias partes do mundo. No Brasil, especialmente com negros e pobres moradores das “periferias sociais” passaram a ver o *Hip Hop* como forma de manifestação. Logo o *Hip Hop* busca uma “saída do círculo vicioso das significações dominantes” (GUATTARI, 1987). Contudo, ele também apresenta contradições tanto nos EUA quanto no Brasil.

7 Várias entrevistas e relatos durante os anos de 2000 até 2004 que nos foram concedidos demonstraram que a identificação com o *Hip Hop* estava relacionada à consciência (o tornar-se negro como afirma Neusa Sousa Santos) e à solidariedade racial que ele produzia. Sobre o tema da consciência e da solidariedade racial, ver Hanchard (2001, especialmente o cap. 4).

O *Hip Hop* no Brasil, ao mesmo tempo em que busca romper com algumas significações dominantes impostas aos negros e aos pobres da cidade, mantém contraditoriamente, e em alguns casos ajuda a reproduzir, representações consumistas, machistas e homofóbicas. Paim (2002) sugere que a juventude virou moda no mundo contemporâneo, no qual impera o princípio do mercado como “palavra de ordem”. O *Hip Hop* vem sendo apropriado, assim, por esse discurso mercadológico, como símbolo do consumo e de uma cultura de entretenimento despolitizada, especialmente para uma juventude de classe média-alta e branca que se apropria do *Hip Hop* como música *tímbrica* e *homofóbica* de padrão *gangsta rap* americano.

Gangsta Rap: não é um estilo musical, é uma maneira de pensar e agir, música de bandido para bandido. Em suas músicas a mulher é sempre prostituta e o bandido é o herói. Nasceu da fusão do rap com uma cultura de gangsterismo já existente em alguns bairros de Nova Iorque principalmente junto a mexicanos. Não é considerado *Hip Hop*.⁸

A força com que a indústria cultural consumista incidiu na apropriação do *Hip Hop* nos anos 1990 no Brasil fez com que acabasse ocorrendo, simultaneamente, um fortalecimento político e um racha dentro da cultura, entre os que se colocam enquanto força da periferia e os que a vêem apenas como estilo e produção cultural despolitizados (OLIVEIRA, 2004). A d. j. Cris Soul, em entrevista (1º de março de 2004), afirmou:

8 Texto passado pelo B.b-boy Luck. Apesar de o texto não possuir um autor e referência bibliográfica, ele foi utilizado principalmente pela força que o Luck nos passava ao falar do histórico do *Hip Hop* e pelos contatos que ele tinha com a *Old School*, especialmente com Afrika Bambaata que já tinha ido à sede do GBCR na Rocinha. Neste sentido, encaremos esse texto como um documento assim como define Luft (2000, p. 253) em verbete “Qualquer texto ou registro gráfico que serve para certificar ou comprovar um assunto, uma pesquisa, um fato, um processo etc.; prova.”

Eu acho assim, o *Hip Hop* ele virou moda... O *Hip Hop* ele antigamente era visto como os favelados, os marginalizados, as classes pobres. Hoje em dia é moda. Todo mundo bota uma calça larga, um bonezinho de lado, faz uma trança nagô, é *Hip Hop*.

Eu não admito isso, cara. Eu não aceito isso de jeito nenhum, sabe por quê?

A gente lutou pra ter reconhecimento. Pro *Hip Hop* tá [sic] assim!

Virou moda!

Comercial!

Uma coisa que era sabe, política; tinha nossa política. Cada um do lado puxando. Cada um na sua comunidade, mas era uma política. A gente tinha umas regras dentro do *Hip Hop* sem existir regra, mas a gente tinha uma regra. Todo mundo sabia qual era a regra.

Hoje em dia virou moda. Todo mundo fala que é do *Hip Hop*. [...] Aí você vai perguntar pro [sic] cara o que é *Hip Hop*. O cara nem sabe o que é *Hip Hop*. Eu sei o que é *Hip Hop* [...] O *Hip Hop* são os quatro elementos que se dividem... O *Hip Hop* é uma cultura que começou na Jamaica. Foi levada para os EUA. Começou numa festa de rua que se dividiu em quatro que são: o Grafite que é a arte, a dança, que é o *Break*, o DJ, que é o cara que bota o som e o MC, o Mestre de Cerimônia que é o *rapper* hoje em dia. Na época, o DJ era o MC fazia animava, animava a festa. Você pergunta isso ninguém sabe.

A fala da DJ Cris Soul traz ao debate duas questões: por um lado, como a construção da identidade *Hip Hop* envolve o lugar de fala dos sujeitos e de quem fala, e, por outro, como ela vem sendo apropriada como cultura de entretenimento despolitizada. Essa des-

politização da cultura *Hip Hop*, que nos sugere a DJ Cris Soul, podem ser vistas no exemplo do conflito gerado na realização do evento *Hip Hop Manifesta* patrocinado por um grupo de grandes empresários brasileiros. Esse evento acabou gerando um Manifesto de pessoas do universo *Hip Hop* de todo o Brasil, contrários à mercantilização, à espetacularização e ao *marketing* de massas produzido por esse grupo de empresários sobre o *Hip Hop*, que transformou uma forma cultural política negra das “periferias” em divertimento despolitizado para plateias ricas e enriquecidas de zonas emergentes. Uma tentativa muito parecida com as estratégias de embranquecimento das culturas negras no início do século XX, para que elas pudessem ser aceitas socialmente (NASCIMENTO, 1978). Todavia, é importante salientar que a moda não necessariamente esteja ligada com a “alienação”. Pelo contrário, muitas vezes a produção de vestuários por posses, grupos de *break* e de grafite buscavam criar uma alternativa de emprego (profissionalização) e renda para essas pessoas, gerando um símbolo identitário de produção periférica e um *consumo político* (SANTOS, 2002a) contra uma moda despolitizada. Assim, a politização da vida urbana é uma marca do *Hip Hop*.

Tavares (2004) sugere que o *Hip Hop*, nos últimos 10 anos, vem promovendo a constituição de uma esfera pública negra. Para isso, o antropólogo faz uma etnografia do Ato de Desagravo na Cidade de Deus (RJ), organizado pelo *rapper* MV Bill, na noite de natal do ano 2000. MV Bill estava, àquela altura, sendo acusado por um grupo de policiais e advogados, que alegavam que as letras de suas músicas celebravam a violência e faziam apologia ao tráfico de drogas, quando, na verdade, estas eram proferidas como manifestação de indignação (TAVARES, 2004). Do *show* feito em desagravo pelo *rapper*, apoiado por vários artistas da música brasileira, Tavares irá sugerir uma expressividade do corpo negro, que ultrapassa a aparente exibição corporal do *rapper*, sem camisa numa noite chuvosa. Tavares (2004) irá propor uma análise do *Hip Hop* como cultura negra em que o corpo é alvo, território, arquivo e arma.

Corpo alvo: corpo culturalmente perseguido e transformado em objeto do desejo e da criminalização. *Corpo território*: corpo sob o qual incidiram séculos de discriminação, agora plataforma de uma proposta, que pela via da rebeldia, anuncia mais uma forma que se quer autêntica de transformação das marcas sociais de exclusão, fato constante desse corpo negro, em toda a extensão da diáspora africana. *Corpo arquivo*: corpo que guarda na sua implícita memória fisiológica a força poética com gestos e posturas. *Corpo arma*: corpo que amalgama a ruptura, a liberação e a esperança, promovidas através da ambigüidade e da fala.

Entendemos o que Tavares (2004) chama de *Corpo Alvo* – o corpo negro com uma suposta potencialidade sexual (FONSECA, 2005). Destaca-se, aí, uma negrofobia que reside no imaginário psicossocial racista, hipererotizado, que compara o corpo do negro ao de um animal sexual (FONSECA, 2005), isto é, irracional. O corpo negro (majoritariamente o feminino) vem sendo o alvo principal da mercantilização difundido, contraditoriamente, pelo *Gangstar Rap*.

Já o que o autor propõe com a ideia de *corpo território*, entendemos aqui como o corpo ligado ao estigma territorial, isto é, aos estigmas construídos sobre áreas em que vivem majoritariamente as populações pobres e negras da cidade (no Bronx EUA e nas favelas do Brasil). A ideia de *corpo-território*, de que nos fala Tavares (2004) não é nova. Já estava contida, por exemplo, em Sodré (1988), quando este buscava analisar as danças dos escravos negros como um jogo de descentramento, reelaboração simbólica do espaço, tendo no corpo o elemento configurador do território próprio do ritmo. Já o *corpo arquivo* é apontado pelo *Hip Hop* por meio de uma “memória” da inclusão perversa e precária (MARTINS, 1997), da subalternização (MIGNOLO, 2003) e das *r-existências* (GONÇALVES, 1999), isto é, “o corpo é um lugar da multiplicidade” de experiências ou, como sugere Sodré (2002), inspirado em Nietzsche, o corpo como “um edifício coletivo de diversas almas” (SODRÉ, 2002, p. 24) que cria

novas formas de existir no mundo. Este fato será utilizado como um elemento estratégico da identidade *Hip Hop*, como um instrumento de luta, ou seja, a memória do corpo negro será a sua arma. O corpo como arma busca romper com a pseudocidadania brasileira construída a “paulada” para manter uma ordem. O cidadão é “o indivíduo que [...] tem o gênio quebrado a paulada, é o indivíduo dobrado, amansado, moldado, enquadrado, ajustado a seu lugar. O bom cidadão não é o que se sente livre e igual, é o que se encaixa na hierarquia que lhe é prescrita” (CARVALHO, 1999, p. 309). Completa o autor:

A função do cacete é exatamente dissuadir os que tentam fugir ao espírito nacional de camaradagem, de cooperação, de patriotismo. O cacete é paternal admoestação para o operário que faz greves, para a empregada doméstica que responde à patroa, para o aluno rebelde, para a mulher que não cuida da casa, *para o crioulo que não sabe o seu lugar*, para o malandro que desrespeita a “otoridade”, para qualquer um de nós que não saiba com quem está falando. O porrete é para quebrar o gênio rebelde e trazer de volta ao rebanho todos os extraviados. Como diziam os bons padres da colônia, o castigo é para o próprio bem dos castigados. É um cacete brasileiro, muito cordial. É pau-brasil. (CARVALHO, 1999, p. 309, grifos nossos)

Ou, como diria uma letra de *rap*:

Porrada que a gente levava no tronco/ Agora levamos na rua e pronto/
Ficamos com a boca fechada porque não queremos ir para o inferno/
Te mandam pro saco dentro do buraco, esse é o mundo moderno/
Tiro de doze, metralhadora e se acabou/
A vida de mais um irmão, que pelos direitos reclamou/
Fique ligado, nada mudou, veja o que se passou/
Chibatada que a gente levava no tronco não cicatrizou.
Se você não se ligou/
Se liga então nada mudou/
Se na sua cabeça eu estou equivocado desça da cobertura e passe aperto do meu lado. (Música Contraste Social, MV Bill)

Assim, entendemos o *corpo arma* como a tomada de consciência da subalternização imposta aos negros e moradores das “periferias sociais” e a busca de rompimento.

Entendemos que a afirmação política e identitária do *Hip Hop*, ao contrário dessas despolitizações, se dá quando ele cria estratégias territoriais. Propomos que o *Hip Hop* cria múltiplas estratégias territoriais identitárias.

3 - DEFININDO AS ESTRATÉGIAS TERRITORIAIS IDENTITÁRIAS

“Agora sim: com o passar dos tempos a periferia passa a ter voz
Não que não houvesse no passado
Só que nós B boy éramos mais oprimidos que na atualidade
Seguindo em frente, *Rap* nacional é a Revanche do gueto.”
(Trecho da música “Ceilândia Revanche do Gueto”, Câmbio Negro)
“Quem tem cor age, tem que ter coragem.”
(Z’África Brasil)

A análise do *Hip Hop* nos permite dizer que, para se colocar enquanto uma *cultura política negra e das periferias* frente às constantes despolitizações tornou-se necessário criar outras ações além do discurso. Isto é, a força política que nos fala o trecho da música “Ceilândia” acima de sujeitos das “periferias” expressando suas lutas, o abandono e seus horizontes passaram a demandar outros campos de ação. O *Hip Hop*, além de agir no campo da memória de luta dos negros, das representações sobre os negros, pobres e seus espaços e da identidade ao construir uma consciência racial de sua inclusão precária e perversa passou a implementar ações no território. Assim, definimos por *estratégias territoriais* os mecanismos utilizados para definir os espaços do *Hip Hop* por apropriação material e simbólica de espaços (HAESBAERT, 2005; RAFFESTIN, 1993). Essas estratégias territoriais possuem *duração* e *extensão* distintas (SANTOS, 2002a).

Estas diferenças na *duração* e na *extensão* estão relacionadas às articulações (sistema de parcerias) que os grupos de *Hip Hop* constroem e à eficácia das suas estratégias. Essas articulações se dão, geralmente, com Ong's e movimentos sociais como o movimento negro, o movimento de gênero e, algumas vezes, partidos políticos, que muitas vezes subsidiam as dimensões econômicas, criando, em certas ocasiões, tensões de apropriação do discurso *Hip Hop* e da autonomia desses grupos. Ou seja, essas territorialidades revelam uma “autonomia possível” (GUATTARI, 1987) e se envolvem em relações sociais criadas entre diferentes atores tanto dentro quanto fora do universo do *Hip Hop* que definem os campos de luta de significação.

Propomos que as Estratégias Territoriais Identitárias criadas pelos protagonistas do *Hip Hop* vêm construindo múltiplos “territórios” próprios para suas atuações sociais nas cidades. Vejamos cada uma delas.

3.1. CELEBRAÇÃO (FESTAS, RODAS E BATALHAS DE BREAK)

3.1.1. AS FESTAS

As festas sempre foram um elemento central do *Hip Hop* desde sua origem. Lo Bianco (2004, p. 19) afirma que “[...] a Festa *Hip Hop* se define pelo fato de os quatro elementos estarem presentes e atuando”. Um dos grupos que mais fortalece a festa como um evento do *Hip Hop* de caráter nacional, é a Ong CUFA (Central Única das Favelas), criando a festa Hutúz, como espaço de celebração da cultura *Hip Hop*. O espaço da festa Hutúz é um espaço do encontro do diverso, isto é, não só pessoas do universo *Hip Hop*. Lembremos Vilela (1997) que afirma que identificação não pressupõe criar identidade. Essas identificações fizeram emergir na edição de 2005 elementos contraditórios, como o *Hip Hop*, produto a ser consumido como manifestação de uma cultura política negra. Uma das tensões que falamos anteriormente.

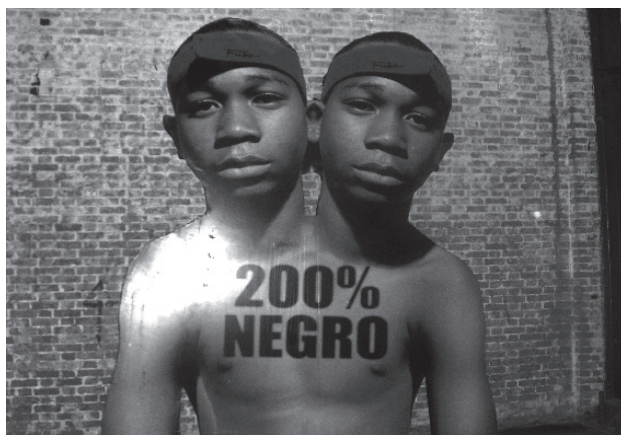


Fig. 1 – Cultura “Negra” e proposta política identitária



Fig. 2 – Uma mulher com os cabelos estilo *afro* e a mercantilização do *Hip Hop* expressas num mesmo painel

Lo Bianco (2004) define o espaço da festa *Hip Hop* como local de sociabilidade, no qual a identidade negra e “afrodescendente” se mostram presente. Os cenários criados nesses *eventos festas* se constituem como um dos elementos territorializadores deste es-

paço, pois eles produzem significações políticas e culturais a partir da evidenciação dessa cultura política negra. Pinho (2004) afirma que os negros brasileiros, buscando romper com os estereótipos e preconceitos, vêm criando uma produção cultural e elementos estéticos (como o uso de penteados “afro”) que remetem à África ou ao que se imagina dela (PINHO, 2004).⁹ Isso representa o *Hip Hop* se manifestando como uma cultura negra, fruto da diáspora africana. No entanto, uma cultura negra formada não por uma África atual, mas sim, por significantes de um passado africano genérico, ideal e essencializante, ligando-se à ideia de autenticidade, tão cara à teoria crítica contemporânea.

Assim, “a geração mais nova, herdeira dos ideais da estética afro, mais fortemente influenciada pelo movimento *Hip Hop*, tende a combinar *dreadlocks* e cabelos trançados com calças folgadas caindo abaixo da cintura, típicas dos artistas do *rap*.” (PINHO, 2004, p. 132). Os cabelos são utilizados como elementos de uma identidade negra. Do estereótipo racista no passado ainda atual, “a nega do cabelo duro que não gosta de pentear”, aos cabelos utilizados como revalorização de uma estética corporal do homem e da mulher negra que fazem dos seus corpos e desse evento festa uma produção intensa de subjetividades negras. A substituição das representações negativas da cultura negra, especialmente no campo da estética e da beleza (PINHO, 2004) tornou-se símbolo, ao mesmo tempo, de identidade e de fascínio da diferença (HALL, 2003). Por isso, falamos em estetização, pois como nos foi alertado pela DJ Cris Soul, o *Hip Hop* vem-se tornando puramente estético (trança nagô, roupa larga,...) perdendo sua dimensão política de ação social de mudança na organização do espaço. A identidade, na perspectiva de Cris Soul, pressupõe ação.

9 Pinho (2004) sugere que o termo “afro” tem ganhado uma importância crescente para as organizações e movimentos negros no Brasil. Para a autora, o termo é usado para determinar aquilo que, apesar de ter sido construído fora da África, têm a função de remeter à África ou ao que se imagina dela.

3.1.2. AS RODAS E AS BATALHAS DE *BREAK*

A análise da dança *break* deve ser compreendida em sua multiplicidade. O *break* esteve associado diretamente ao *locking* e ao *popping*. Esses dois estilos de dança sintetizam a influência da TV americana, nos anos 1960/1970, na produção artística. Lo Bianco (2004), na sua pesquisa, afirma:


Esses dois estilos de dança são originados de Los Angeles na década de 60. Luck [b.boy do G.B.C.R.] ainda afirma que essas duas danças foram influenciadas pelos movimentos de robôs de época através de um programa de tv americana chamado perdidos no espaço e também por shows de mímicas. No decorrer dos anos, foram sendo incorporados novos passos pelos *b-boys*. (LO BIANCO, 2004, p. 14)

A dança *break* irá se expressar como uma cultura de roda. A performance pode ser individual ou em grupo, sendo conjugada com manifestações diversas de danças contemporâneas e das culturas negras, como a capoeira. Tavares (1984) num dos primeiros trabalhos no Brasil que se refere a um dos elementos do *Hip Hop*, afirma que:

A identidade dos descendentes dos negros que se encontram na Diáspora – fora da África – tem-se dado por intermédio do discurso que pode ser proferido pelo uso do corpo, isto é, pela capacidade de dizer, de se sentir e de se enunciar mensagens pela via do corpo, tradutor das racionalizações cósmico-cotidianas que se derivam numa ação trans-histórica. Tomo o soul e o *reggae*, e agora o *break*, como os maiores exemplos. (TAVARES, 1984, p. 44)

As rodas de *break* sinalizam uma importante configuração espacial das culturas negras em diáspora, presentes também na capoeira e no samba. A roda como traço lúdico de afirmação do encontro e da celebração é um arranjo espacial que traz à memória o território

africano perdido pelas culturas negras em diáspora. Assim a prática exercida nas rodas de *break* produz uma dupla territorialidade. A primeira, “interna” o corpo ligado a constante improvisação. A dança *break* não é algo territorializado, mas territorializante por estar ávido e aberto à apropriação da roda nas performances dos breakers. A outra dimensão territorial é “externa”, expressa pela roda em si. Ambas possuem fortes ligações com as culturas negras em diáspora. A roda, enquanto uma configuração espacial de uma cultura negra em diáspora que se mundializou, traz a conjunção de elementos centrais da diáspora negra: a música e os “cantos de animação” e vibração, expressa pelos d.j.’s e pelo público, e a performance do corpo. Assim, a roda possui uma esfera técnica e uma psíquica (SANTOS, 2002a).

Roda¹⁰ 

PSCICOSFERA – A música, o canto, a animação, o incentivo, a paixão pela dança *break*. A expressão corporal relacionada à produção de sentidos de uma cultura em diáspora, tendo a performance do corpo como elemento central.

TECNOSFERA – A performance do corpo na dança *break* envolvendo a improvisação, a memória de experiências e as técnicas do corpo enquanto um conjunto de representações da cultura *Hip Hop*.

A roda de *break* por ser um espaço de desafios cria condições para aprendizagem (SODRÉ, 2002). Na *performance* dos *b-boys* e *b-girls* o movimento mais contundente tem de ser o inesperado (SODRÉ, 2002). O corpo livre, solto em seu movimento (SODRÉ, 2002), entrega-se ao ritmo da música e da animação do público.

¹⁰ A cultura de roda (na sua esfera técnica e psíquica) pode ser um interessante caminho didático-pedagógico para o trabalho em sala de aula das manifestações da diáspora africana, portanto a implementação da lei 10.639.



Fig. 3 – O desafio entre b. boys – o espaço de luta simbólica

Nas batalhas de *Break*, cria-se uma arena de disputa da performance do corpo que mais empolgue o público e infle o ego de um grupo ou indivíduo. A luta simbólica tida aqui como celebração e descontração nos risos das pessoas da roda de *break* acaba em alguns casos se direcionando para a violência física. Em nossa investigação, percebemos que este fato busca ser combatido pelos *b-boys* mais velhos que se profissionalizam com esta dança. Todavia, isso ainda ocorre, principalmente em batalhas de *break* com prêmios. Vários relatos que nos foram feitos apontaram que esta arena, a *roda de break*, é extremamente machista. No documentário *Rap de Saia* produzido pela *rapper* Refém, o principal tema levantado situa-se no tratamento das mulheres no *Hip Hop*, que apesar de afirmar uma transformação social se configura como uma cultura machista e homofóbica.

Numa roda de *break* espera-se não um preenchimento de um repertório pré-definido de movimentos conhecidos pelos *breakers*, mas sim o que Sodré (2002) chama de epifania, isto é, uma descontinuidade, uma forma então desconhecida de movimento. O domínio de

techné¹¹ do corpo pelas danças em geral, lutas marciais, movimentos que simulam robôs e a improvisação fazem dos movimentos no *break* uma expressão ao mesmo tempo de força e leveza, uma exploração dos limites inesperados da elasticidade do corpo — o *break* é um reino de liberdade, de habilidade e de expressividade da techné. As technés do *break* trazem para a dança maior habilidade, agilidade e uma memória dos sujeitos que inventaram os movimentos mesclando danças e movimentos dos seus países de origem.



Fig. 4 – A sincronia, a flexibilidade dos *B-boys*

A roda de *break* forma um jogo com brincadeiras e entretenimento, que restitui a disponibilidade mental e física (SODRÉ, 2002), mas também um espaço de expressão da dança, da flexibilidade, de ritmos corporais, ginga, técnicas, velocidade e improviso sem esquemas ou planos pré-concebidos, portanto, um jogo criativo.

11 Marilena Chauí (2002) lembra que “a palavra arte vem do latim *ars* e corresponde ao termo grego *techné*, técnica, significando: o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida à regra. Em sentido *lato*, significa habilidade, dexteridade, agilidade. Em sentido estrito, instrumento, ofício, ciência” (CHAUÍ, 2002).

3.2. COMUNICAÇÃO (*GRAFITES E PROGRAMAS EM RÁDIOS COMUNITÁRIAS*)

3.2.1. *OS GRAFITES URBANOS CONTEMPORÂNEOS*

Knauss (2001) afirma que a história dos grafites urbanos contemporâneos está relacionada ao contexto dos anos 1960/1970, momento em que aparecem diferentes tradições de inscrever com imagens e palavras, muitas vezes irreverentes, em relação à ordem social nas cidades francesas, inglesas, americanas, entre outras. A expressividade desses grafites, antes mesmo de sua articulação com o *Hip Hop*, já emergia na geração dos anos 1960, ligada ao momento político (*Maio de 68* na França, movimentos contra as ditaduras militares na América Latina, protestos na Inglaterra, luta pelos direitos civis nos EUA e outros). Ao se inscreverem nos muros os grafites passaram a produzir uma outra comunicação estética da cidade.¹² Esta forma de produção artística para Baudrillard (1979) não é nova. A escrita em paredes vem desde os tempos das cavernas e foi utilizada por distintas culturas como expressão de desejos e protestos. O *Hip Hop* fará dos grafites um dos seus elementos.

A paisagem é assim apropriada por esses signos e símbolos imagéticos da cultura *Hip Hop* que territorializa os espaços da cidade (OLIVEIRA, 2004) produzindo outras paisagens. Distintas técnicas são utilizadas, como por exemplo, a chamada *serigrafite*, que combinava a serigrafia com a utilização de tinta *spray* a partir de moldes de cartão vazados e preenchidos com cor em tom único.¹³ Nos EUA, os grafites urbanos contemporâneos surgiram no bojo da luta em defesa dos direitos civis, sendo utilizados pelo movimento *Black Power* em 1967, na cidade de Chicago, inaugurando uma pintura mural

12 Entendemos como inscrever ou inscrição, o registro pelo entalhe e a composição de uma obra dos sujeitos e de todo seu imaginário social e coletivo.

13 Knauss (2001) afirma que essa técnica foi utilizada especialmente na cidade de Paris (França) nos anos 1980.

coletiva, resultado da intervenção de 21 artistas negros que dividiram uma fachada, intitulada *Wall of Respect* (OLIVEIRA, 2004).¹⁴ Outras pinturas murais foram construídas nas ruas de distintas cidades americanas, com a participação de outros grupos subalternizados, como os chamados “chicanos”.

A palavra grafite vem do italiano “graffiti” que é plural de graffito. Graffito significa, em latim e italiano, “escritas feitas com carvão”. Os antigos romanos tinham o costume de escrever com carvão nas paredes de suas construções manifestações de protesto, palavras proféticas, ordens comuns e outras formas de divulgação de leis e acontecimentos públicos, como se fossem mensagens em cartazes.

De Diego (2000) enumera 05 características que teriam dado importância aos grafites no meio acadêmico e nas representações das cidade.

1. El graffiti *Hip Hop* constituye por si mismo un fenómeno de orden artístico y expresivo de primer orden
2. La extensión geográfica del graffiti *Hip Hop* transpasó hace más de 20 años las fronteras de su lugar de origen para propagarse por cualquier urbe del globo. Su presencia mundial es ya evidente.
3. Los procesos evolutivos en los que ha estado implicado el fenómeno graffiti han sido lo suficientemente complejos como para merecer un atento análisis desde una óptica interdisciplinar y sobre todo desde la historia del arte.
4. Em la explicación del graffiti *Hip Hop*, intervienen factores muy diversos que se configuran em torno a la autorrepresentación.

14 Todas as referências que tivemos sobre a emergência dos grafites urbanos contemporâneos foram à cidade de Nova York (EUA). Usamos o exemplo da cidade de Chicago (EUA) para apontar a relação que o grafite passava a ter com um movimento que tinha, nos anos 60, a cultura negra como um dos seus elementos centrais.

tación em el marco urbano público, la crítica de los mensajes mass-mediáticos institucionalizados, de comunicación verbo-icónica Del grupo, así como de resistencia contra la presión social ejercida desde un principio contra la cultura *Hip Hop* em general. Debemos dilucidar la importancia específica de cada uno de estos aspectos em una visión integral de los procesos de creación.

5. El graffiti *Hip Hop* resulta, a la vista de lo expuesto, un fenómeno que trasciende lo meramente artístico para representar un objeto de estudio donde los procesos intertextuales y dialógicos resultan de una importancia decisiva. El graffiti *Hip Hop* es un claro exponente de las nuevas estrategias creativas producidas em las ciudades Del fin de siglo XX, y que muy posiblemente estén ya condicionando el futuro de nuevas prácticas artísticas. (DE DIEGO, 2000, p. 25-26)

As cinco propostas de De Diego (2000) apontam os novos significados que esse *geosímbolo* (BONNEMAISON, 2002) do *Hip Hop* vem imprimindo nas cidades pelo mundo. Entendemos por *geosímbolos* uma forma de linguagem e um instrumento de comunicação (BONNEMAISON, 2002) da cultura *Hip Hop*, definido por marcas na paisagem, que assumem uma dimensão simbólica fortalecedora da identidade (BONNEMAISON, 2002) *Hip Hop*. Assim sendo,

[...] a arte pública dos *grafites*, ao abdicar do cenário ainda pouco acessível de museus e galerias pelas populações das periferias, ao optar pela rua como espaço de enraizamento enquanto seu território, expressa a compreensão do estético não mais como privilégio de *iniciados*, mas sim como valor a ser partilhado por todos. (OLIVEIRA, 2004, p. 54)

Todavía, a ação dos grafiteiros virou uma questão policial, principalmente pela imprensa nova-iorquina, no início dos anos 1970 (KNAUSS, 2001). O grafite, nesse caso, é visto como pura demarcação territorial de grupos rivais e como forma de marcar estátuas, muros

altos, marquises etc. Altos investimentos foram feitos por organismos públicos para o combate aos grafiteiros, inclusive com um grande número de prisões. Esse fenômeno da repressão não se restringiu aos EUA. No Brasil, os primeiros grafites contemporâneos nos anos 80, receberam o rótulo inicial de pichação, homogeneizando um campo diverso de manifestações tornando-se uma questão de limpeza pública. Entretanto, isso não conteve a produção estética tanto nos EUA quanto no Brasil, que acabou se distanciando da lógica de rasuras a monumentos históricos e prédios públicos passando a produzir uma estética urbana ligada à produção artística. Nos EUA a institucionalização como arte nos anos 1970 com a participação de intelectuais foi acompanhada da diminuição da sua produção e a sua universalização (KNAUSS, 2001)

No percurso da institucionalização do grafite como criação artística, dois personagens teriam aí um papel importante, percorrendo caminhos inversos. Keith Haring (1958-1990), nascido em Pittsburgh, chegou em Nova York, no fim da década de 1970, onde cursou por dois anos a School of Visual Arts. Inspirado na obra do francês Jean Duduffet e nas reflexões de Umberto Eco, Haring iniciou seu percurso de grafiteiro nas paredes do metrô de Nova York e levou a linguagem do grafite e dos quadrinhos para as telas, realizando trabalhos de caráter performático, muito próximo de uma cultura da espontaneidade que marcou a relação das artes com a improvisação na América pós-guerra. [...] O caso de Jean-Michel Basquiat (1960-1986) representa exatamente o percurso inverso, de alguém que saiu das ruas e ganhou a consagração das galerias e museu da arte contemporânea. Filho de uma porto-riquenha e um haitiano, nascido no Brooklyn, em Nova York, Basquiat deixou de ser SAMO grafiteiro ao transformar sua obra pelo diálogo com a produção artística contemporânea, especialmente a partir de sua relação com Andy Warhol. (KNAUSS, 2001, p. 329)

Knauss (2001) afirma que a articulação dos grafites com o *Hip Hop* e o *skateboarding*, nos anos 90, teria fortalecido o movimento de grafite nos EUA.¹⁵ O recurso técnico da lata de jato de tinta portátil lançará bases mais duradouras para os grafites, permitindo um trabalho mais leve (essencial para a fuga, quando a polícia os repreendia), a criação de diferentes tons da mesma cor, linhas ou manchas airadas, “[...] bem como a produção de matizes apenas com o direcionamento e o distanciamento do jato e o controle do bico do jato” (KNAUSS, 2001, p. 336). Esses grafiteiros urbanos irão elaborar os seus *tags* (assinaturas e contra-senhas), geralmente com *letras estilizadas*, permitindo uma intensa variação e construindo um sistema de códigos só inteligível entre os grupos.



Fig. 5 – Técnicas e Tons Interando o Grafite com o meio
Fonte: Tartaglia (2007)

15 Todas as referências bibliográficas sobre *Hip Hop* que tivemos apontam que a articulação com o grafite data dos anos 70. De Diego (2000) afirma, por exemplo, que “[...] el graffiti posee una historia propia que nace en el Nueva York de los últimos años sesenta y primeros setenta em el ámbito de laeclosión de nuevas formas culturales propiciadas por minorías marginadas em esta ciudad.” (p. 24). Cremos que a metodologia de Knauss, baseado em jornais, cria essa confusão de datas.

Os grafites que foram utilizados pelas gangues para demarcar seus territórios hoje isso, especialmente no Rio de Janeiro é raro. O caso da pichação já é um pouco distinto. Em muitos grafites na metrópole carioca existe, ao lado dos *tag's*, inscrições, como a do tipo “não apague o grafite”, demonstrando tensões entre grafiteiros, tensões com outros grupos e o uso da paisagem mas não para demarcar territórios (TARTAGLIA, 2007).

Os grafites expressam técnicas carregadas e catalizadoras de intencionalidades (DE DIEGO, 2000; OLIVEIRA, 2004) que ressignifica e produz paisagens. Os grafites, enquanto geossímbolos do *Hip Hop*, além de portarem um conjunto de significações de domínio territorial, apresentam também dimensões de afetividade, vide as várias dedicatórias ao lado dos *tags*. Segundo as informações da Cufa:¹⁶

Há duas teorias que explicam a origem dos grafiteiros modernos e, para ser sincero, uma completa a outra: Há quem diga que o grafite surgiu com o *Hip Hop*, uma cultura de periferia, originária dos guetos americanos que une o *RAP* (música muito mais falada do que cantada), o *break* (dança robotizada) e o *graffiti* (arte plástica do movimento cultural). Nos EUA, principalmente nos bairros pobres de Nova Iorque, era comum que os moradores de periferia, impossibilitados de participar dos eventos da cidade, que exigiam um certo poder aquisitivo, fizessem festas de rua, conhecidas como “*bailes black*”. No geral, os promotores dessas festas faziam parte de gangues que representavam e defendiam seus bairros. Mais do que defesa, havia muita rivalidade entre uma gangue e outra. Para que seus integrantes pudessem se comunicar, eles escreviam com letras ilegíveis [letras estilizadas] e faziam desenhos quase incompreensíveis nos muros dos guetos, numa espécie

16 Retirado do site da Cufa (Central Única das Favelas) www.cufa.com.br, dia 14/09/03, às 22:00 hs. Utilizamos estas informações em trabalho anterior (OLIVEIRA, 2004).

de código secreto. Costuma-se dizer que o código evoluiu para arte e ganhou o mundo.

A primeira teoria sobre os grafites urbanos modernos expressa os envolvidos em arenas políticas. Mas, a segunda interpretação é um pouco diferente.

[...] A outra teoria afirma que o *graffiti* teria surgido também em Nova York e de lá se espalhado pelo mundo.

Desde o início os artistas, também chamados de *writers* (escritores), costumavam escrever seus próprios nomes ou chamar a atenção para problemas do governo ou questões sociais da realidade que viviam. Tais desenhos eram feitos, em sua maioria, em trens, porque o verdadeiro interesse do grafiteiro era passar aquela mensagem para o maior número possível de pessoas. Sem os trens, isso talvez não fosse realizado. Outra possibilidade aproveitada pelos grafiteiros para passar a suas mensagens era espalhar suas grandes idéias pelos muros da cidade.

Baudrillard (1979, p. 38), comentando os grafites nos anos de 1960 de forma geral, sem especificar se eram de *Hip Hop*, assim escreve:

Os grafítis provêm da categoria do território. Eles territorializam o espaço urbano decodificado – *esta* rua, *aquele* muro, *tal* quarteirão assume vida através deles, tornando-se coletivos. E eles não se circunscrevem ao gueto eles exportam o gueto para todas as artérias da cidade, eles invadem a cidade branca e revelam que *ela* é o verdadeiro gueto do mundo ocidental. (grifos nossos)



Fig. 6 – A afirmação de grupos subalternizados pelo grafite

Acreditamos que os grafites, estando ou não vinculado ao *Hip Hop*, pois hoje os grafiteiros criaram uma relativa autonomia dessa cultura política, é uma estratégias territoriais identitárias que buscam tornar visível na metrópole marcada pela impessoalidade e o distanciamento crescente nas relações sociais imperativas das realidades urbanas (SIMMEL, 1987). O grafite funciona como recurso visual que busca dar visibilidade da/na paisagem a grupos silenciados.

3.2.2. PROGRAMAS EM RÁDIOS COMUNITÁRIAS

[...] eu já passei por várias fases do *Hip Hop*. Eu passei pela fase que foi o remédio que me ajudou, que me levantou. Eu já passei pela parte cultural que é isso que eu estou fazendo. Que é rádio e está fazendo eventos. Já passei pela parte artística que é ser reconhecida como d.j. Agora eu estou na parte política. Eu quero crescer dentro do *Hip Hop* fazendo movimento.¹⁷

17 Entrevista realizada pelo autor ao DJ Cris Soul, em 1º de março de 2004.

As passagens acima salientam as dimensões de poder envolvidas no fenômeno da comunicação local que as rádios comunitárias engendram – especialmente por este instrumento de comunicação local que há anos vem sendo utilizado como moeda de troca de governos sucessivos, quando buscam ter suas medidas aprovadas no Congresso Nacional. Milton Santos admite uma relação especial das rádios comunitárias e o território. É ele quem nos diz que “a rádio comunitária é central, porque representa uma vontade local, vem de baixo para cima... E com tão pequena dimensão, pode se colar à vizinhança, ganhar a sua cara e escapar ao ataque pelas verticalidades” (SANTOS, 2000b, p. 63). A rádio comunitária cria “*novas coerências horizontais*” e a relação feita com o *Hip Hop* dá à informação uma potência de comunicação, como um dos trunfos a partir da força discursiva.¹⁸

Tião Santos (2002) ativista em prol das rádios comunitárias, aponta que a pluralidade desse movimento não se restringe apenas ao *Hip Hop*. O *Hip Hop* utiliza as rádios comunitárias como instrumento de comunicação e divulgação cultural de novos grupos em programas específicos nessas rádios. Os programas em rádios comunitárias se tornaram elemento de identificação da cultura *Hip Hop*, pois foram uma e suas primeiras formas de comunicação no Brasil, comunicação esta ligadas ao entorno das “periferias sociais”, que difundem a cultura *Hip Hop* pela cidade. Os programas das rádios comunitárias, além de divulgarem as questões e as reivindicações

18 Milton Santos (2002b) propõe uma outra “*criação territorial de novas coerências horizontais*” tecendo uma crítica à música *rap* pertencente mais ao domínio do espontâneo do que do organizado.

“O *rap*, criado no meio urbano dos Estados Unidos como forma de expressão da juventude, se propaga no mundo inteiro e assume localmente uma fisionomia própria, sem perder o seu conteúdo universal. O *rap* brasileiro é diferente do *rap* americano, como o é também do *rap* francês. [...] Por mais que se procure nos fazer acreditar no contrário, não existe uma racionalidade única, nem uma única forma de pensar e viver no mundo. A descoberta de novas formas de co-existência é uma tarefa urgente que não pode ser abandonada à mera espontaneidade, porque exige um mínimo de organização.” (SANTOS, 2002b, p. 113, grifos do autor).

ligadas ao seu entorno imediato, foram, durante a década de 1990, os principais divulgadores da música rap e propagadores do *Hip Hop*.¹⁹

3.3. CONSTRUÇÃO POLÍTICA INTERNA (SEMINÁRIOS, FÓRUNS, ENCONTROS)

As estratégias territoriais de construção política interna são eventos dialéticos. Ao mesmo tempo em que criam espaços para refletir as trajetórias do *Hip Hop*, isto é, uma dimensão interna dessa cultura política, essas estratégias territoriais identitárias criam também elementos de identificação com questões que envolvem toda a cidade, tais como a segregação socioespacial e a questão racial. Este exemplo pode ser visto na análise em que o antropólogo Júlio Tavares²⁰ sugeriu três grandes contribuições do *Hip Hop* para os movimentos sociais atuais, uma análise interna das trajetórias do *Hip Hop* e sua contribuição para a esfera pública. Para o autor, o *Hip Hop*, enquanto um movimento social, vem sendo responsável pelo desenvolvimento de uma *pedagogia política*, a exemplo dos CPC's nos anos de 1960. A segunda contribuição trazida pelo *Hip Hop* seria a *solidariedade que ele cria para sua proposta política*. E, finalmente, a última contribuição, que sugere Tavares do *Hip Hop* é a *profissionalização (autoprofissionalização)* dos jovens que ele vem produzindo em oficinas. Neste

19 As mídias são importantes mecanismo que cooperam na criação de representações, memórias e identidades. O atual desenvolvimento técnico-científico tem possibilitado aos professores o uso didático-pedagógico das mídias no combate ao racismo, o preconceito e correlatos. Nas escolas podemos fazer inúmeros usos através da criação de filmes curtos (com celulares) e/ou vídeos cliques pelos alunos desta temática, a sugestão de criação de rádios escolares e jornais pelos alunos com programas e colunas, festivais de música rap e outros estilos com a temática das distintas discriminações, entre outros. A discussão do *Hip Hop*, muito presente no cotidiano dos alunos, pode facilitar a implementação deste debate, portanto da lei 10639.

20 Palestra no Prêmio Hutúz (Política – *Hip Hop* como ferramenta de transformação), organizado pela CUFA (Central Única de Favelas), em 2004.

sentido, os protagonistas do universo *Hip Hop* reivindicam, através desta estratégia territorial, uma participação protagônica dos sujeitos subalternizados (os negros e os pobres da cidade) na esfera pública, isto é, um direito à participação, que se baseie no respeito e no valor da igualdade de condições e de direitos aos espaços de poder.

Assim sendo, o *Hip Hop* vem promovendo, ao mesmo tempo, estratégias de organização e uma forma rizomática de luta (o que alguns “*Hip Hoppers*” vêm chamando de revolução silenciosa). Contraditoriamente, organização e rizoma no *Hip Hop* não são excludentes, mas sim complementares. Isso produz, ao mesmo tempo, uma organização hierárquica, especialmente por intermédio de Ong’s e eventos (festas, seminários, rodas de *break...*), derivada da vontade de mudança e de participação na esfera pública. Atualmente Ong’s vêm atuando em nome do *Hip Hop*, construindo modelos organizativos, especialmente devido à infraestrutura que conseguem angariar. Elas têm promovido principalmente a criação de estratégias territoriais identitárias de construção política interna em forma de fóruns, seminários e encontros de *Hip Hop* e também estratégias territoriais identitárias de caráter pedagógico, como as oficinas. Sujeitas, em muitos casos, a projetos e financiamento externo, essas organizações acabam criando um engessamento e uma hierarquização do *Hip Hop* enquanto movimento social, pois se instaura um campo de tensões em relação às parcerias construídas e à apropriação do discurso do universo *Hip Hop*. A eficácia da ação das Ong’s, ao mesmo tempo fortalece o *Hip Hop* enquanto um ator modificador da esfera pública injusta e desigual, contraditoriamente, produz também uma matematização do tempo (SANTOS, 2002a), pois os projetos possuem prazo de entrega (custos-benefícios, relatórios), descolando os atores do seu entorno imediato, do território vivido.

As estratégias territoriais de construção política interna são espaços nos quais se constroem e fortalecem debates sobre como combater preconceitos, discriminações e subalternização das culturas negras. O rapper, Garnizé de Recife, palestrando no seminário de *Hip*

Hop organizado na UERJ-Maracanã em novembro de 2002, apontava sua indignação da postura de alguns integrantes do *Hip Hop* no Brasil em relação aos homossexuais. As questões de gênero e da orientação sexual demonstram que o discurso emancipatório transmitido pelo *Hip Hop* só tem eficácia e ética quando envolvem distintas formas de discriminações.²¹

3.4. AUTO-ORGANIZAÇÃO (POSSES)

A *posse* é uma estratégia territorial que busca reunir os elementos do *Hip Hop* (*rap*, *break*, *grafite*) num mesmo espaço, no qual as pessoas buscam contribuir de alguma forma, mesmo não cantando *rap*, dançando *break* ou fazendo grafites (OLIVEIRA, 2004). A expressão *posse*, no sentido jurídico, significa se apropriar de algo.²² Essa estratégia territorial que afirma a identidade política do *Hip Hop* tem como referência, as ideias de Afrika Bambaata, considerado o pai do *Hip Hop* que criou essa primeira forma de organização dessa cultura política.

21 Professores podem sugerir trabalhos em grupo aos alunos com letras de músicas (o *rap* pode ser uma opção, mas não a única) associando a temáticas das disciplinas. Na Geografia as músicas *rap* são facilmente inseridas em temas de urbanização, a produção da desigualdade do espaço urbano e invisibilidade das lutas negras na formação territorial brasileira. Sugiro as músicas: Afro-brasileiro de Thaide e DJ Hum, Lavagem Cerebral de Gabriel o Pensador, Negro Drama e Periferia é Periferia dos Racionais MC's e Contraste Social de MV Bill. Todas são facilmente encontradas na Internet. A sala de aula pode se construir como um espaço de construção política da temática racial num contexto de formação identitária dos alunos.

22 Destaco aqui uma experiência construída pela professora Perses que, ao se apropriar de um espaço (uma sala) no Instituto Estadual Ismael Coutinho, criou o espaço *Griot e* passou a construir debates com os alunos do ensino fundamental e médio sobre a construção da identidade, memória e representação dos afro-brasileiros. Ou seja, é preciso se apossar dos espaços, como faz o *Hip Hop*, e construir novas experiências a partir do cotidiano dos alunos como tem feito a professora Perses na sua escola.

O *Hip Hop* em cada lugar que se territorializa terá uma instância de organização própria, não necessariamente *posses*. Apesar disso, entendemos que o *Hip Hop* não produz líderes, no sentido clássico do termo, isto é, uma pessoa que conduz a um fim, mas sim, *intelectuais públicos* (BENVINDO NASCIMENTO, 2003; GILROY, 2001), ou seja, pessoas engajadas na sua *práxis* de transformação social. Essa ideia também é defendida por Benvindo Nascimento (2003), ao analisar a trajetória de vida de Mano Brown, *rapper* paulista, líder do grupo Racionais MC's. A “liderança” surge da legitimidade das ações e de seu discurso político. Todavia,

[...] enquanto existir contradição entre ação e a concepção do mundo que a guia, a ação não pode ser consciente e não pode se tornar coerente. Será sempre uma ação, por assim dizer, fragmentada; [...] A ação coerente exige ser guiada por uma concepção do mundo, por uma visão unitária e crítica dos processos sociais. (GRUPPI, 2000, p. 69)

Estas prerrogativas de rompimento com a subalternização que Gruppi (2000) traz de Gramsci, emerge no *Hip Hop* em forma de tensões em relação às parcerias feitas com determinados grupos sociais que reproduzem a ideologia dominante.

3.5. PEDAGÓGICAS (OFICINAS)

As oficinas são uma das faces da cultura *Hip Hop* enquanto movimento social, pois uma das frases que escutei, durante as conversas com diversos interlocutores, foi que a cultura *Hip Hop* estaria associada ao fato de tirar os “jovens das drogas”, da “vida do crime”, “dar uma ocupação aos jovens para não se envolverem na ‘vida errada’”. Isso de fato acontece? Como? As oficinas seriam para isso? Não quero aqui afirmar o contrário, mas são frases que merecem uma discussão.

(LO BIANCO, 2004, p. 17)

As oficinas se constituíram como espaço de socialização da cultura *Hip Hop*, por meio da transmissão de técnicas da dança *break*, de discotecagem, de técnicas dos grafites, do histórico do *Hip Hop* ou mesmo de conscientização política. Isto é, reforçam o direito ao conhecimento. Lo Bianco (2004) afirmará que as oficinas

[o] discurso dosicineiros entrevistados é uma faca de dois gumes, pois se o *Hip Hop* tira os jovens das drogas e evita que a criança entre para alguma marginalidade, na visão da tal professora [referindo-se a uma professora de escola municipal que achava a única solução para os seus alunos “bagunceiros” era a oficina de *Hip Hop*] osicineiros são os que devem resolver, já que “vocês falam a linguagem deles”. Os professores já não sabem o que fazer diante dos problemas que os alunos trazem para a escola, ausentando-se de suas responsabilidades. De qualquer forma, como a *rapper* afirmou, ‘o *Hip Hop* não vem para substituir a educação e sim vem para complementar, ajudar a educação’.²³

Lo Bianco (2004) critica a cultura salvacionista impressa nas oficinas de *Hip Hop*, fato com o qual concordamos. Ele lembra que isso acaba reproduzindo preconceitos, pois oficinas em áreas nobres da cidade significam “evento cultural para os jovens” e nas áreas empobrecidas significam “salvar os jovens da vida do crime e das drogas”. As oficinas são um importante instrumento de profissionalização no *Hip Hop*, sendo, neste sentido, produtoras e geradoras de uma economia. As oficinas não se restringem apenas ao Rio de Janeiro e ao Brasil. Em outras partes do mundo as oficinas de *Hip Hop* são utilizadas como instrumento de difusão da cultura e dos seus ideais pedagógicos.

Recientemente él ha ayudado iniciando clases de *Hip Hop* en una gran prisión de La Paz en donde se concentran prisione-

23 Para observar a aplicação da música *rap* na educação, ver Andrade (1999).

ros de entre 16 y 18 años de edad. La idea comenzó cuando Bojorquez y otros dieron un concierto en esa prisión. El recibimiento fue tan entusiasta que decidieron trabajar en la organización de las clases en Junio 2006. A través de las clases, Bojorquez dijo que están tratando de “mostrar la realidad de la cárcel desde dentro”. Dijo que la cárcel es otra ciudad al interior de La Paz, una “ciudad muerta” sin esperanza. “Aquí es donde el *Hip Hop* entra, para que la gente no sienta que todo está perdido”. Al final del programa, el grupo hará una presentación y grabarán un disco. Basados en el éxito de la clase, Bojorquez espera que el programa continúe en el futuro. “Están contando una historia que llega a la gente y que puede prevenir que otros jóvenes cometan los mismos errores,” dijo, “Muchos de ellos se arrepienten de lo que han hecho y hablan de ello en sus canciones”.²⁴

As oficinas de *Hip Hop*, tanto no Brasil quanto na Bolívia, nos exemplos que expomos são utilizadas como uma forma de resignificação da identidade dos jovens pobres e marginalizados, isto é, são estratégias territoriais produtoras de subjetividades emancipatórias (GUATARI, 1987; SOUSA SANTOS, 2003).

Estamos propondo, ao falar em diferentes estratégias territoriais construídas pelo *Hip Hop*, como esta cultura política vem produzindo de forma tensa e contraditória um novo discurso de cidade. Essas múltiplas estratégias territoriais (HAESBAERT, 2005) não são excludentes, pelo contrário, se complementam como um canal de expressão, isto é, como cultura política (ABREU, 2005). As estratégias territoriais identitárias criadas pelos protagonistas do *Hip Hop* no Rio de Janeiro envolvem-se em diferentes arenas políticas (campos de luta política por significação e afirmação), isto é, em *novas perspectivas de ação* criando uma insurgência cidadã.

24 DANGL, Benjamin. el rap en aymara: el hip hop boliviano como instrumento de la lucha upside down World. Traducido por Patricia Simon Noticia. Original disponível em: <<http://upside-downworld.org/main/content/view/439/81/>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Hip Hop* cria de forma tensa e contraditória ações afirmativas em sentido *lato* ao minar as práticas racistas (HANCARD, 2001) sugerindo em suas ações o combate às discriminações sociais e raciais, a valorização da história das culturas negras rechaçando formas de subordinação tanto social quanto políticas. Portanto, são lutas estéticas, éticas e políticas que buscam redefinir a memória, a identidade e a representação dos negros.

Entendemos por insurgência cidadã ações políticas que pleiteiam transformações sociais expressando distintas formas de direitos. São ações envolvidas em campos de tensões que buscam deslocar as disposições de poder em constante tensão redefinindo as memórias, as representações e as construções identitárias dos negros e moradores das “periferias sociais”.

Há inúmeras avaliações a serem feitas sobre *Hip Hop* em várias partes do Brasil como: a sua relação com a esfera pública, sobre a autonomia de suas práticas e sobre o conteúdo político de seu discurso. Deixemos isso para um outro momento.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira: algumas questões para a pesquisa e o ensino de História. In: SOIHET, R.; BICALHO, M. F.; GOUVÊA, M. F. (Org.). *Culturas políticas: ensaio de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: MAUAD, 2005.

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. Introdução. In: _____. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ANDRADE, E. N. (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

BAUDRILLARD, J. Kool Killer ou a insurreição pelos signos. *Cine Olho*: Revista de Cinema, São Paulo, n. 5-6, jun./ ago. 1979.

BENVINDO NASCIMENTO, M. *A trajetória de vida de Mano Brown: um ícone do movimento Hip Hop*. Monografia (Bacharelado em História) – Centro de Estudos Gerais Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

BILL, MV. Entrevista. *Caros Amigos*, São Paulo, ano 9, n. 99, p. 30-36, jun. 2005.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. *Geografia cultural: um século*. v. 3. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

CARVALHO, J. M. Cidadania a porrete. In: _____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

CHAUÍ, M. *Convite a Filosofia*. São Paulo: Ática, 2002.

- DE DIEGO, J. Graffiti. *La palabra y la imagen: un estudio de la expresión en las culturas urbanas en el fin del siglo XX*. Barcelona: Los Libros de la Frontera, 2000.
- FONSECA, D. Corpos afro-brasileiros: territórios de estigma. In: BUENO, M. L.; CASTRO, A. L. (Org.). *Corpo, território da cultura*. São Paulo: Annablume, 2005.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: UCAM, CEEA, 2001.
- GOMES, J. Arte e Educação: a experiência do Movimento Hip Hop paulistano. In: ANDRADE, E. N. (Org.). *Rap e educação: rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- GONÇALVES, C. W. P. A territorialidade serrigüeira. *Geographia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1999.
- GONÇALVES, M. G. *Racionais MC's: o discurso possível de uma juventude excluída*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- GUATTARI, F. *Revolução molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*: Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HANCHARD, M. G. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945/1988)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- HERSCHMAN, M. *O funk e o Hip Hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

KNAUSS, P. Grafite urbano contemporâneo. In: TORRES, S. (Org.). *Raízes e rumos: perspectivas interdisciplinares em estudos americanos*. Rio de Janeiro: 7letras, 2001.

LEFEBVRE, H. *O direito a cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LO BIANCO, R. *Identidade e relações raciais na Cultura Hip Hop: uma abordagem antropológica*. Trabalho exigido como requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

LUFT, Celso. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, J. S. *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternizados e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NASCIMENTO, A. *Genocídio negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, M. B. *A trajetória de vida de Mano Brown: um ícone do movimento Hip Hop*. Monografia (Bacharelado em História) – Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

OLIVEIRA, D. A. Algumas notas para a reflexão das/nas “periferias sociais”. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13., 2002, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: AGB, 2002. 1 Cd-rom.

_____. Do “Corpo Negro” ao “Espaço Negro”: por uma análise das dimensões espaciais movimento *Hip Hop*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 6., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: AGB, 2004.

_____. Globalização, identidade e práticas contestatórias: do silenciamento a emergência de projetos subalternizados no urbano: uma análise sobre o *Hip Hop*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 6., 2005, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: [s.n.], 2005.

_____. *Por uma significação geográfica do movimento Hip Hop*. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

_____. *Territorialidades no mundo globalizado: outras leituras de cidade a partir da cultura Hip Hop na metrópole carioca*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PAIM, E. Forever young: apropriação da imagem da juventude pela propaganda brasileira. *Comunicações do ISER*, Rio de Janeiro, ano 21, juventude, cultura e cidadania, 2002.

PINHO, P. S. *Reinvenções da África na Bahia*. São Paulo: Annablume, 2004.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

ROLNIK, R. *O que é cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ROSE, T. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no *Hip Hop* In: HERSCHMAN, M. (Org.). *Abalando os anos 90: funk e Hip Hop*. Rio de Janeiro: UFRJ, [19--].

SANTOS, M. As exclusões da globalização: Pobres e negros. In: Ferreira, A. M. (Org.). *Na própria pele: os negros no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Corag, 2000a. p. 09-21.

_____. *A natureza do espaço*. São Paulo: Ed. USP, 2002a.

_____. Ser negro no Brasil hoje. In: _____. *O país distorcido*. São Paulo: Publifolha, 2002b.

_____. *Território e sociedade*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000b.

SANTOS, T. A revolução silenciosa nas rádios comunitárias: desafios da Rádio Viva Favela. *Comunicações do ISER*, Rio de Janeiro, ano 21, juventude, cultura e cidadania, 2002.

SANTOS SOUZA, N. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. G. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SODRÉ, M. *Mestre Bimba: corpo de mandiga*. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

_____. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as Ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2003.

TARTAGLIA, L. R. S. *Geo-grafitando: uma leitura geográfica dos graffitis na cidade do Rio de Janeiro*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

TAVARES, J. C. S. *Dança da guerra: arquivo-arma*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1984.

_____. Atitude, crítica social e cultura hip hop: a face afrodescendente dos intelectuais público brasileiro. *Revista Espaço Acadêmico*, [S.l.], ano 3, n. 36, maio 2004.

VIANNA, H. *Galerias cariocas*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

VILELA, T. A. G. *O grito e a poesia do gueto: rappers e movimento Hip Hop no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.



A *BLACK MUSIC* COMO EXPRESSÃO CULTURAL JUVENIL EM DISTINTOS TEMPOS E ESPAÇOS

Carlos Henrique dos Santos Martins¹

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Professor do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Relações Etnicorraciais do CEFET-RJ, Pesquisador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro. E-mail: chlobo@oi.com.br.

RESUMO

Neste artigo procuramos fazer um breve passeio pela trajetória de determinadas expressões culturais desde os anos de 1970 até hoje, a fim de estabelecer algumas aproximações e distanciamentos entre as formas de organização da juventude negra em cada contexto sócio-histórico. Temos por finalidade observar a centralidade da cultura como linguagem capaz de expressar os interesses e a capacidade organizativa das distintas gerações no tempo e no espaço. Há questões historicamente postas e que permanecem como potencialmente aglutinadoras da juventude negra na busca por seu lugar na sociedade por meio da politização da cultura que se anuncia na reatualização de suas expressões marcadamente juvenis. Assim, do mesmo modo que a *Soul Music* expressou um período da juventude dos anos 1970 na luta pelos seus direitos, o *Charme*, o *Funk* e o *Hip Hop* são manifestações culturais através das quais uma importante parcela da população se faz presente, ganha vez e voz. São expressões culturais que garantem visibilidade à juventude negra e podem contribuir para a sua disposição em torno de interesses em comum.

Palavras-chave: Juventude negra; Movimentos culturais; Identidade negra.

LA BLACK MUSIC COMO EXPRESIÓN CULTURAL JUVENIL EN DIFERENTES TIEMPOS Y ESPACIOS

RESUMEN

En este artículo buscamos hacer un breve paseo por la trayectoria de determinadas expresiones culturales desde los años 1970 hasta los días de hoy en el sentido de establecer algunas cercanías y alejamientos entre las formas de organización de la juventud negra en cada contexto sociohistórico. Tenemos por objetivo observar la

centralidad de la cultura como lenguaje susceptible de expresar los intereses y la capacidad organizativa de las distintas generaciones en el tiempo y en el espacio. Hay cuestiones históricamente puestas y que permanecen como potencialmente aglutinadoras de la juventud negra en la búsqueda por su lugar en la sociedad por medio de la politización de la cultura que se anuncia en la reactualización de sus expresiones notadamente juveniles. Por lo tanto, del mismo modo que la *Soul Music* caracterizó un periodo de la juventud de los años 1970 en la lucha por sus derechos, el Charme, el Funk, y el Hip Hop son las manifestaciones culturales por las cuales una importante porción de la población se hace presente, conquista su turno y su voz. Son expresiones culturales que garantizan la visibilidad a la juventud negra y pueden contribuir a la disposición hacia intereses comunes.

Palabras-clave: Juventud negra; Movimientos culturales; Identidad negra.

BLACK MUSIC AS A JUVENILE CULTURAL EXPRESSION IN DIFFERENT TIMES AND PLACES

ABSTRACT

In this article we briefly present the course of certain cultural expressions from the 1970s until today in order to establish some similarities and differences between the forms of organization of black youth in each socio-historical context. We intended to observe the centrality of culture as a language that is able to express the interests and the organizational capacity of different generations in time and space. There are questions which were historically placed and that remain as potentially capable of uniting the black youth in finding their place in society through the politicization of culture that is announced in the revival of its markedly juvenile expressions. Thus, as Soul Music has expressed a time in which the youth in the 1970s

were fighting for their rights, Charm, Funk and Hip Hop are also cultural expressions through which a significant part of the population can be seen and heard. They are cultural expressions that provide visibility to black youth and that can contribute to their grouping around common interests.

Keywords: Black youth; Cultural movements; Black identity.

APRESENTAÇÃO

Diversos estudiosos consideram os anos 1970 como marcantes na história da *Black Music*. Foi nesse período que aquela geração composta, em sua grande maioria, jovens negros moradores dos subúrbios, pôde vivenciar o nascimento do *Soul* tendo como lócus privilegiado a cidade do Rio de Janeiro. Apareceu como um movimento musical que misturava o estilo, a dança e a politização da cultura negra como estratégia para a ampliação da luta contra o racismo, o preconceito e pelos direitos cidadãos dos negros cariocas. Surgiu, ainda, no contexto de tomada de consciência política por boa parte dos negros que ultrapassasse o discurso voltado apenas para os interesses de ascensão social. É um período de retomada da luta dos movimentos negros para o reconhecimento de seus limites e impedimentos e pela afirmação de seus interesses e espaços em uma sociedade de classes, mas que ainda não colocava a questão da raça como um dos fatores de desigualdade social que marcava profundamente a sociedade brasileira. Nesse contexto, a possibilidade de fazer política pelo viés da cultura ganha força com a criação do *Black Soul* no Rio de Janeiro, um movimento político-cultural que se apresentava como foco de resistência negra e cuja referência eram os movimentos negros estadunidenses surgidos nos anos 1960.

Dentre esses movimentos, destaca-se o surgimento, em 1966, dos Panteras Negras, ou *Black Panthers*, uma agremiação cujo objetivo era enfrentar, por meio da luta armada, a discriminação sofrida

pela população negra nos EUA. Uma de suas marcas identitárias era o cabelo *Black Power*, que passou a ser usado por diversos nomes da cultura e da política daquele país – *James Brown*, *Cassius Clay*, *Ângela Davis* – e que rapidamente se espalhou por diversas partes do mundo. O *Black Soul Rio*² surgiu no final dos anos 1960 em plena ditadura e coincide com importantes movimentos juvenis que eclodiam por outros países e tinham em comum, dentre outras questões, a luta pela paz e o fim da guerra do Vietnã. Embora a adesão ao movimento já fosse percebida por meio do vestuário no final dos anos 1960, é a presença de um negro no mais importante festival de música realizado no Brasil que vai contribuir decisivamente para o fortalecimento da consciência da negritude e para o aprofundamento da organização de um movimento cultural e político que fosse capaz de aglutinar os negros e as negras em torno de interesses comuns centrados na luta pelos seus direitos.

Ao defender a música *BR-3*, Tony Tornado, trajando roupas coloridas e/ou brilhantes, calça “boca de sino”, sapatos de *saltos plataforma* e exibindo uma enorme cabeleira negra natural, mostrou, por intermédio da televisão, para o país e para o mundo, um estilo negro de ser. Certamente suas coreografias no melhor estilo *Soull/James Brown* contagiaram toda uma geração juvenil e potencializaram a concretização do movimento negro³ carioca que anunciava seus primeiros passos em direção à sua consolidação como o que ficou conhecido por Movimento *Black Rio*. Se para alguns o cabelo *Black* era sinal de preconceito, para muitos tornou-se marca de orgulho

2 Esse foi o nome de batismo tardio do movimento a partir de uma reportagem publicada no Jornal do Brasil em 1976, na qual a repórter Lena Frias associava as festas *Black*, também conhecidas como festas *Soull*, ao orgulho de ser negro no Brasil.

3 Em entrevista ao CPDOC-FGV, Hédio Silva Júnior aponta que esse movimento possui três fontes de influências externas: a luta por direitos civis nos Estados Unidos, as lutas por independência em vários países africanos e a *négritude*, um movimento cultural com bases literárias que vai repensar a dicotomia ocidente/ oriente na perspectiva dos valores africanos (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 69).

e de identidade por afirmação. Para Carlos Alberto Medeiros, um dos importantes militantes do movimento negro daquela época, entrevistado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (2007), a identidade estava marcada pelo cabelo a partir de uma conotação mais abrangente:

Raça e racismo eram temas das conversas entre os negros, porque era algo muito direto, muito presente [...]. E era final da segunda metade de 1969, na época em que estava aquela coisa do “black is beautiful”, do cabelo afro. Não é black power. O nome era afro, ou natural, *natural afro* [...]. Eu me lembro como foi o impacto que essa coisa do cabelo teve sobre mim. Primeiro, porque percebi, inclusive, que passei a ser visto de uma outra maneira [...] era uma outra visão, era uma outra coisa do negro [...] rapidamente a coisa pegou. Claro, não foi por minha causa. Tinha televisão, filmes americanos etc. Rapidamente aquilo se alastrou, até que, num determinado momento, todos os negros usavam afro, independente de qualquer coisa. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 70-71)

Para além dos discursos que relacionam esse movimento à alienação, à dependência cultural e até mesmo à ameaça à soberania nacional ou destruição da cultura brasileira, vale ressaltar o seu enorme potencial agregador, pois “Massas de brasileiros negros que nunca se haviam congregado em torno de questões raciais foram atraídas pelas versões brasileiras da negritude e do Black Soul na década de 1960” (HANCHARD, 2001, p. 132). Ainda que constituído por símbolos culturais importados, merece destaque a sua importância para a afirmação de uma identidade negra cujos sujeitos, ainda que utilizando e reelaborando esses símbolos, organizam espaços possíveis de construção política nos quais a cultura era ressignificada e transformada continuamente. Aos poucos vão surgindo outros movimentos “com a marca do black soul que tiveram por base o desenvolvimento de uma

identidade especificamente ‘afro-brasileira’” (HANCHARD, 2001, p. 135). No caso do Rio de Janeiro, destacam-se o Funk⁴ e o Charme.

Neste artigo procuramos fazer um breve passeio pela trajetória de determinadas expressões culturais desde os anos 1970 até hoje, a fim de estabelecer algumas aproximações e distanciamentos entre as formas de organização da juventude negra em cada contexto sócio-histórico. Temos por finalidade observar a centralidade da cultura como linguagem capaz de expressar os interesses e a capacidade organizativa das distintas gerações no tempo e no espaço. Há questões historicamente postas e que permanecem como potencialmente aglutinadoras da juventude negra na busca por seu lugar na sociedade por meio da politização da cultura que se anuncia na reatualização de suas expressões marcadamente juvenis. Assim, do mesmo modo que a *Soul Music* expressou um período da juventude dos anos 1970, o Charme, o *Funk* e o *Hip Hop* são manifestações culturais por meio das quais uma importante parcela da população se faz presente, torna-se visível, ganha vez e voz.

1 – RIO DE JANEIRO: CAPITAL DA *SOUL MUSIC*

O fato de a cidade maravilhosa ser considerada a capital nacional da cultura facilitou a ampliação desse movimento que se espalha pelo Brasil e vai interferir diretamente na estrutura dos tradicionais bailes de outras cidades,⁵ principalmente São Paulo e Salvador. Importantes

4 No Rio de Janeiro, o *Funk* é reapropriado de maneira bastante particular originando uma expressão cultural muitas vezes relacionada à juventude pobre de forma bastante preconceituosa. Ver Vianna (1988). Em decorrência das limitações impostas neste texto, trataremos apenas de aspectos relacionados ao Charme como elemento central da pesquisa da qual o artigo se originou bem como da influência do *Hip Hop* na cultura charmeira.

5 A partir da década de 1950, são organizados pequenos clubes voltados para as práticas culturais e de lazer dos trabalhadores e das elites negras. Especialmente estas sentiam-se excluídas dos grupos e associações direcionados aos diversos segmentos étnicos e de imigrantes nos quais não havia espaço para os negros.

equipes de som foram criadas e estruturadas a partir do movimento *Soul*, destacando-se, dentre outras, a Furacão 2000, no Rio, e a *Black Mad*, em São Paulo. Em depoimento aos autores de uma publicação sobre os bailes *Black* paulistanos,⁶ um dos mais importantes *DJs*⁷ dessa última equipe lembra:

Tinha acabado de sair “Sex Machine”, foi um sucesso mundial, tinha abalado o mundo! Aquilo me chamou muito a atenção e a gente achava legal, era um ritmo que pouca gente curtia (em São Paulo). A coisa foi crescendo, veio a *soul music*, viajamos para o Rio de Janeiro, descobrimos lá que existia um movimento, então a gente foi estudando [...]. O pessoal do soul se baseou no pessoal do Rio de Janeiro. Eram os sapatos plataformas, as calças boca-de-sino, então deixou toda a caracterização de São Paulo para pegar o que o Rio fazia. Tudo que tinha no calçadão do Rio de Janeiro o pessoal do *soul* aderiu. (MAURÍCIO DJ)

As estórias de negros barrados nesses clubes são muitas e fizeram parte dos noticiários da época. Como resposta a essa exclusão, clubes como o Renascença, no Rio de Janeiro, e o Aristocrata, em São Paulo, são fundados para as comunidades negras. Entretanto, suas práticas, sua programação, aos poucos reproduziram processos de exclusão ou de separação entre trabalhadores proletários e uma pequena burguesia negra em fase de ascensão, muito parecidos com o que ocorria com os clubes de brancos em relação aos negros em geral. No caso do Renascença, Hanchard (2001) afirma que o clube foi criado “para acolher uma “elite negra” pequena mas crescente, composta de profissionais de nível superior, empregados de escritório e funcionários públicos” (p. 131), uma vez que muitos deles já tinham passado pela experiência de terem seus acessos negados em diversos locais da cidade.

6 Ver Barbosa; Ribeiro (2007).

7 *DJ* – Abreviação para *Disc Jockey* – o mesmo que discotecário – responsável pela seleção e apresentação das músicas durante os bailes. Para muitos, existe a compreensão de que o *DJ* é uma “profissão” bastante solitária, pois, como ainda não é reconhecida oficialmente, a aprendizagem, a seleção das músicas e a apresentação nos bailes – momento em que permanece sozinho na cabine – são situações que, por serem realizadas individualmente, parecem confirmar aquela característica.

Tendo na figura de *James Brown* a sua mais importante referência – por meio de sua voz inigualavelmente rouca, suas coreografias ímpares que o faziam deslizar e provocavam a sensação de quase flutuar no palco, além de um figurino único e peculiar –, o *Soul* alterou o cenário musical bem como constituiu-se em uma das mais importantes manifestações de cultura, lazer e política para uma grande parcela da juventude negra. Assim, “grandes massas de dançarinos passaram a frequentar os salões, que tinham que ser enormes e apropriados para receber milhares de pessoas” (BARBOSA, 2007, p. 12). Isso certamente provoca o aumento do número de equipes de som e o aumento significativo de investimento em equipamentos e discos, mais conhecidos com *Long Plays* ou *LPs*. Um mercado em franca ascensão surge no Brasil – especificamente no Rio de Janeiro – e a música negra passa a ser consumida de maneira a se transformar em um fenômeno da indústria fonográfica voltada para um público característico como nunca havia ocorrido anteriormente. O negro é descoberto como consumidor pela indústria e pela mídia, mas ainda longe de ser cidadão.

O depoimento de Marcio Barbosa vem corroborar aquilo que foi apontado anteriormente, pois ressalta que os bailes realizados em décadas anteriores eram segmentados por grupos étnicos/raciais em função, principalmente, da restrição à entrada nos clubes:

De pessoas que não pertencessem ao grupo promotor do evento ou através dos preços proibitivos que impediam o acesso da população menos aquinhoadada. Eram essas proibições também que impediam vários negros de frequentarem os famosos bailes de orquestras que ocorriam nos anos de 1950. A saída buscada por eles foi a organização de festas próprias que ficariam conhecidas como baile de quintal ou garagem e eram restritas a amigos e conhecidos. (BARBOSA, 2007, p. 17)

São esses festejos que parecem dar origem aos bailes *Black*, pois tais reuniões eram quase que uma resposta possível ou uma saída para

a ausência de espaços de lazer nos quais os negros poderiam estar sem sofrer discriminação. Retomam, em certa medida, as *Rent Party* – festas de aluguel realizadas nas favelas do *Harlem* ou de Chicago – uma das imagens apontadas por Hobsbawn (1990) ao se referir ao público e aos locais em que era possível ouvir *Jazz*. Assim, para muitos, a casa funciona como ponto de encontro para ouvir os cantores e cantoras representantes do que “havia de melhor” na música negra. A casa e seus espaços – seja o quintal, a garagem ou o terraço – constituem-se em “lugares da alegria” (SODRÉ, 2002, p. 157) essenciais para a criação lúdica. São esses espaços de negociação que, segundo o autor, potencializam a articulação do convívio comunitário e do encontro intra-subjetivo. Considera que “o lugar é igualmente vital no caso da música negra” (SODRÉ, 2002, p. 161) não só no caso do *Jazz* norte-americano dos anos 1920 como, também, no caso da musicalidade brasileira e seu universo negro. Se era nos morros e bairros dos subúrbios cariocas que os laços de vizinhança se constituíam, a casa era o lugar dos fortes laços familiares em que as pessoas se reuniam – e ainda se reúnem, como no caso do Charme – em pequenos grupos para ouvir música, para dançar e mostrar ou aprender novos passinhos e para que os *DJs* apresentassem suas performances nas “carrapetas”.

Observa-se que ainda não havia distinção entre os estilos musicais e que era possível ouvir e dançar samba, suingue e *Soul* em um mesmo local. Entretanto, já eram observados os primeiros sinais da chegada do movimento *Black Power* no Brasil como marca identitária expressa por meio do penteado e que estava relacionado não só à moda, mas ao cabelo crespo como símbolo da negritude que vai sendo aos poucos incorporada pelos jovens também nos espaços familiares. A diversidade que expressa a cultura *Black* transformava a casa não só em lugar de encontro, mas em território de trocas e de educação e aprendizagem. Além da figura do *DJ*, cujo exercício de iniciação e aprimoramento se dá também nos espaços comuns, a dança – e as coreografias, ainda que hoje em menor intensidade por conta da introdução do *Hip Hop*, cujos passinhos são copiados dos *videoclipes* – parece ser outro aspecto importante do fortalecimento

das relações intergeracionais. O *DJ* Maurício nos fala, por intermédio de depoimento registrado por Barbosa (2007):

O baile para mim veio da família. Eu tinha um cunhado que gostava de fazer bailes e, quando eu era pequeno comecei a frequentar os bailes dele. Ele casou com minha irmã e deixou os discos, eu peguei os discos dele e comecei a fazer festa de todos os tipos, aniversário, casamento [...]. A *Black Mad* era família no começo, era eu, meus irmãos e minha irmã, todo mundo ajudando nos primeiros bailes, foi minha mãe e meu pai que deram a grana para a gente investir. (p.153)

As festas realizadas em casas de famílias simples, moradoras dos morros, dos bairros pobres dos subúrbios contribuem sobremaneira para a consolidação do *Soul*, especialmente no Rio de Janeiro, e parece repetir a trajetória de muitas expressões culturais negras no seu processo de afirmação, como é o caso do samba, por exemplo. O sucesso e a crescente adesão fazem com que os bailes ocupem os clubes. Hanchard (2001) nos lembra que

Os organizadores de bailes e festas da Zona Norte da cidade começaram a tocar “soul”. Pessoas como Filó e Osseas Santos, o “Mr. Funk”, considerado o criador do Black Soul, ganharam fama de promotores competentes desse tipo de música, seus bailes, estilos de indumentária e formas simbólicas de protesto. (p. 135)

É por meio da música negra, em especial da *Soul Music* dos anos 1960/70, que muitos jovens começam a construção de um processo de identificação e consciência relacionada à questão racial. Além dos artistas que eram referência para uma geração, havia os bailes como possibilidade de organização política, pois era no seu interior que as informações eram trocadas, por meio da panfletagem, da circulação de revistas e do trabalho de conscientização realizado pelos *DJs* por meio dos microfones entre as sequências musicais. Essa referência mu-

sical ou “a moda da *Soul Music*” tem nos subúrbios cariocas espaços férteis de interlocução. Um de seus mais importantes fundadores é o DJ Filó, na época um jovem de 24 anos preocupado com as novas formas de elaboração da identidade negra voltadas especialmente para a juventude.

A festa do Filó era aos domingos à noite no Renascença e era um negócio emocionante. Hoje você pode ter um vislumbre do que é isso no baile charme [...]. Mas era um impacto muito maior porque era também uma novidade. No Rio de Janeiro reencontrei aquela coisa do Sul: um lugar que eram, praticamente, todos negros. Aí, poderia haver um ou outro branco, mas era um ambiente em que quem dava o tom eram, sem dúvida, os negros, com os cabelos afro, aquela afirmação de identidade negra, às vezes com coisas africanizadas. E o Filó, diferentemente de outras equipes de soul, era um dos poucos que tinha um trabalho racial consciente. Ele passava slides, por exemplo, com fotos de famílias negras, de crianças negras, e botava palavras como “estude e cresça”. Então era um negócio que trazia uma mensagem muito positiva.⁸ (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 83-84)

2 – OS BAILES DE CHARME COMO MOVIMENTO CULTURAL

Os bailes de Charme se caracterizam como uma manifestação cultural específica da cidade do Rio de Janeiro constituída pelo encontro, pela socialização entre os indivíduos em torno da dança, dos diversos estilos musicais relacionados à *Black Music*. Surgido no início dos anos 1980, esse movimento cultural é decorrente da fusão de outros movimentos musicais dos quais se destacam a *Disco Music* e a *Soul Music*. Atualmente, esses bailes são representações de práticas culturais e sociais não juvenis que configuram diversos grupos compostos, em sua maioria, por adultos negros. Entretanto,

8 Depoimento de Carlos Alberto Medeiros ao CPDOC.

vale ressaltar que se constitui em uma construção que durante muito tempo expressou a possibilidade aglutinadora da juventude negra por meio da identificação pelo viés da cultura. São espaços de relações nos quais os jovens estão presentes em pequena quantidade, ainda que em pequenos grupos, sozinhos ou acompanhando outros adultos. Assim, não se caracterizam como territórios juvenis ou ambientes específicos de um coletivo jovem particular, mas de interações sociais nas quais o jovem desempenha um de seus múltiplos papéis. Desse modo, permite-nos compreender o sujeito juvenil e seus “modos de estar junto” em contextos que rompem com “os imperativos territoriais e as identidades essenciais” (REGUILLO, 2000, p. 41).

Para esses jovens, transitar por territórios além da vizinhança permite o alargamento das experiências por meio do contato com novos ambientes físicos e sociais, o que pode servir de referência para novos sentidos à própria vida. De acordo com Barros (2006):

É a socialização em outros códigos de interpretação da realidade que vai dando sentido às experiências que se agregam às referências trazidas da infância e de um passado próximo, permitindo organizar as diferentes experiências ao longo da vida como uma história, definindo uma biografia. (p. 26-27)

Como espaço de socialização, há fatores estruturantes do Charme, dos quais podemos destacar uma importante identidade geracional constituída pelos diversos arranjos familiares e as comunidades de afeto.⁹ Além disso, há outras marcas de identidades que o constituem como movimento cultural, tais como a classe – uma vez que a maioria de seus frequentadores pertence às classes populares – e as relações etnicorraciais – a maioria dos participantes é negra. Possui, ainda, uma identidade territorial, na medida em que a maioria dos eventos, bailes e festas ocorre nos bairros dos subúrbios cariocas. Os espaços de Charme significam a expressão de uma linguagem básica comum em que são respeitadas as diferenças subjetivas, os valores e

9 Ver, respectivamente, Velho (2004) e Halbwachs (2004).

identidades de grupos etários envolvidos em contextos de relações socioculturais que podem produzir experiências importantes para cada um dos indivíduos e para o próprio grupo. Entretanto, para alguns adultos, a presença juvenil pode configurar o conflito – ainda que de forma velada –, pois, para muitos charmeiros, há forte relação entre juventude e transformação descaracterizadora das tradições do baile.

2.1 – O CHARME: ENCONTRO DE GERAÇÕES E MEMÓRIAS

O Charme é uma manifestação cultural composta de diversos elementos que expressam a mundialização da cultura negra¹⁰ estadunidense, um dos caminhos por meio do qual uma parcela de norte-americanos denunciou as formas desiguais de inserção naquela sociedade. É, no caso do Rio de Janeiro, o herdeiro direto do Black Soul Rio, ou seja, a continuação de um conjunto de ações políticas que envolveram determinados sujeitos e segmentos sociais cuja forma de organização e de protesto, por conta dessas mesmas desigualdades, se exterioriza no campo da cultura. Embora para muitos frequentadores seja confundido com um gênero ou estilo musical, a sua característica principal é ser um movimento cultural¹¹ que ocorre em diversos

10 Quando falamos de cultura negra, pensamos, assim como Sansone (2003), em um conjunto de elementos e expressões com os quais um segmento específico da sociedade se identifica. Essa “particularização” não absolutiza nem isola tais expressões, apenas serve para marcar um espaço identitário que, por sua vez, é parte, assim como qualquer expressão cultural contemporânea, de um processo de mercantilização e de constante reconstrução da cultura em seu caráter absolutamente dinâmico em permanente movimento e os variados contatos dentro de um fluxo internacionalizante, mas com características locais.

11 O Charme não é um estilo musical, mas um conjunto que o caracteriza como movimento musical e cultural específico da cidade do Rio de Janeiro e que incorpora diversas linguagens e estilos de músicas *pop* influenciadas pelo *Jazz* e/ou que incorporam elementos do *Gospel*, *Spiritual* e músicas de trabalho. Quase todas elas estão relacionadas ao público negro, como o *Funk Melody*, o *Soul* e o *Rythm and Blues*. Entretanto, ressalto que a expressão aparece ao longo do texto como sinônimo de uma musicalidade específica, pois é desse modo que

bairros da cidade. Esses locais, que podem ser bares, clubes e festas, são espaços de socialização e de cultura que agregam a diversidade de sujeitos que se reúnem em torno da dança – com seus passos coreográficos bem marcados –, dos muitos estilos musicais que compõem a musicalidade negra, ou Black Music,¹² como muitos preferem chamar. Foi mesmo por meio da cultura que começou um movimento ímpar de mobilização e conscientização dos indivíduos para a importância da luta pelos direitos civis em uma sociedade na qual os negros eram sujeitos de não direitos.

No Brasil, essas lutas também ocorreram por intermédio dos muitos movimentos negros que, além da denúncia, iniciaram uma luta aparentemente sem fim por reconhecimento de seus direitos como cidadãos. Vários eventos políticos e culturais marcaram o início da organização desses movimentos em suas múltiplas manifestações. Nesse contexto, o Charme surge no início dos anos 1980 como manifestação específica da cidade do Rio de Janeiro e sua importância deve-se, dentre outros aspectos, à capacidade de congregar diversos atores sociais por intermédio de marcos referenciais simbólicos como a música, a dança, a festa.

os frequentadores, os charmeiros, entendem e conhecem os estilos musicais. À exceção dos *DJs* e alguns poucos conhecedores, o público em geral classifica as músicas em apenas duas categorias: é ou não é Charme! Essa compreensão é compartilhada por todos os frequentadores dos bailes de Charme. Assim, é comum dizerem: eu escuto Charme; eu vou ao baile de Charme; eu sou charmeiro; eu danço Charme.

- 12 Podemos considerar essa expressão como a síntese de “diversos temas que têm grande semelhança em sua base musical e que seguem as tendências da música negra, além de ser uma forma de protesto e relato sobre a vida das pessoas que habitam as periferias das grandes metrópoles” (*Jornal E-Black*, ano 1, 4. ed., out. 2003). Dentro do senso comum dos frequentadores e demais pessoas que fazem a história do Charme, consideram como integrantes da *Black Music* todos os ritmos musicais provenientes da cultura negra americana, tais como o *Jazz*, *Soul*, *R&B* e *Godspel* (ou *Gospel*).

Para alguns críticos, especialmente os militantes mais radicais dos movimentos negros, a musicalidade charmeira é considerada como resultado do processo de homogeneização de música e estilo que identificam a juventude negra dos anos 1970 e 1980 e que marcam a construção de identidades referenciadas com e pela mundialização da cultura. Essa estética juvenil teve como alusão não só a musicalidade negra daquele período como também a reprodução e imitação dos trajes e estilos estampados, por exemplo, nas capas dos discos dos principais cantores e que serviam para marcar e dar visibilidade ao início de um movimento cultural pautado na popularização da música negra estadunidense somada à dança e ao vestuário. Sendo assim, o Charme é a expressão local de uma cultura negra internacional cuja força se concentra nas trocas simbólicas decorrentes da expansão e projeção da *Black Music* dos Estados Unidos, patrocinada, principalmente, pela indústria fonográfica e sua capacidade de distribuição de seus produtos em escala mundial.

Para a primeira geração do Charme, há um significado muito importante no fato de ter feito parte da juventude que vivenciou e ajudou a construir esse movimento cultural como continuação do movimento *Black Rio*. Foram jovens que viram nascer um movimento que poderia ser político na medida em que buscou, em determinado momento, retomar a questão da identidade negra, além da valorização da autoestima ou até mesmo, para alguns, um movimento de cultura e de lazer sem maiores pretensões senão a de ser a possibilidade de diversão e extravasamento do trabalho semanal. Mesmo nesse caso, ressalte-se a sua importância, pois organiza e torna-se espaço de elaboração de identidades, de estar junto a seus pares e ser reconhecido no grupo. Configura-se, também, em espaço educativo e de conscientização geracional.

Para os jovens que fazem parte hoje da segunda geração, ainda que o movimento permaneça como lugar de encontro, de identificação, há outras possibilidades marcadas principalmente por uma juventude com aspirações culturais – e, talvez, até mesmo sociais – potencializadas pelo *Hip Hop* como movimento juvenil cujos elementos cons-

titutivos esses jovens carregam, o que pode produzir um importante processo de hibridização. Desse modo, os espaços de Charme se confirmam como lugares de encontros intergeracionais que, para além da dicotomia consenso/conflito, podem produzir relações educacionais e valorativas bastante expressivas para as distintas gerações compostas de jovens em diferentes tempos.

Independente da questão geracional, observa-se que para vários sujeitos presentes no movimento, há marcas históricas relacionadas à condição social e à raça. Entretanto, diferente dos anos 1970, quando da criação dos movimentos negros e que utilizavam os bailes como espaços de conscientização, de politização da cultura, os bailes de hoje podem se caracterizar como possibilidade de organização coletiva, mas não o são no que diz respeito à conscientização política capaz de produzir formas de luta e de protesto contra essas condições materiais assinaladas pelas desigualdades. Os espaços de Charme são menos isso do que a possibilidade de não fazer frente à opressão, mas de transformá-los em lugares de encontro despretenso para ouvir música, dançar e restabelecer ou reafirmar laços de sociabilidades. Isso certamente não esvazia sua potencialidade aglutinadora cuja capacidade organizativa não se deve subestimar com discursos pontuados pela alienação decorrente da adesão de formas culturais importadas, por exemplo. Nesse sentido, afirmo que a presença juvenil como elemento transformador do Charme pode produzir uma dimensão política no interior do movimento, ressignificando, com isso, a cultura musical e marcando a necessidade de novas propostas de políticas culturais.

2.2 – A COR DA JUVENTUDE CHARMEIRA

Em uma pesquisa realizada com jovens frequentadores dos bailes de Charme¹³ foram apresentadas algumas questões abertas de forma a perceber como os jovens se identificavam ou se reconheciam,

13 Ver Martins (2010).

como é o caso de raça/cor, para o qual foi usada a mesma referência empregada pelo recenseamento nacional e apenas duas mulheres se declararam brancas. Todas as outras se auto-identificaram como negras, enquanto apenas quatro homens declararam ser brancos. Dentre os entrevistados, houve o caso de um jovem que, ao contrário de todos os seus marcadores fenotípicos ou morfológicos, se auto declarou como negro. Atribuiu isso ao fato de o pai ser negro e, sendo assim, ele não poderia ser diferente. No entanto, Soares (2008), ao ponderar essa relação, afirma:

A identificação racial não é mera consequência da cor dos nossos pais. É uma construção social para a qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e, também, como as próprias pessoas se veem. Nada garante que esse modo de construir sua própria identidade seja constante ao longo do tempo. Para os indivíduos, pode depender de mudanças nas suas visões de mundo, ideologia ou até refletir experiências particulares que os afetaram. Do ponto de vista da sociedade, pode refletir mudanças em como cada identidade racial é construída. (p. 105)

Observa-se que os entrevistados podem construir diferentes imagens de si, além da tomada de consciência de pertencimento à determinada cor. Assim, é importante observar o que os jovens têm a dizer em relação à cor do movimento e à sua aproximação com a cor do sujeito expressa na auto identificação. Esta, por sua vez, é relacional e varia de acordo com cada situação e ambiente em que o mesmo sujeito esteja inserido.

Ao considerar a variação do emprego das terminologias de acordo com distintas situações, Sansone (2003) observa que há, na auto identificação, uma relação entre a preferência somática, ou seja, aquilo que o indivíduo gostaria de ser – o que o faz usar termos aproximativos – e “os discursos sobre a democracia racial e a celebração da mestiçagem” (p. 69) – o que nos torna todos iguais, com as mesmas

possibilidades de ocupação de lugares e espaços sociais. Adverte, ainda, que a autodescrição é relacional e pode variar de acordo com cada situação e ambiente em que o mesmo sujeito esteja envolvido. Desse modo, funciona como estratégia para enfatizar posições e identidade de acordo com cada contexto, assim como varia conforme a idade, o grau de instrução e a empregabilidade, por exemplo. No caso do Charme, a expressão *Black* é marcadora de uma forte presença e identidade mais potencializadora do que o termo preto.

Mesmo atento a essas questões e pelo fato de as respostas ao questionário terem apontado apenas quatro terminologias classificatórias (branca, parda, preta, negra), é possível confirmar que o Charme é um movimento cultural em que a presença de negros é mais acentuada e reproduz a continuidade do mesmo como expressão da cultura negra hibridizada pelos vários movimentos culturais e musicais dos quais ele se origina. Para muitos sujeitos da geração anterior – da qual os pais dos entrevistados fazem parte –, as práticas sociais traduzem o interesse por minimizar as diferenças de cor e/ou como “estratégias individuais a reduzir a desvantagem racial” que, na maioria das vezes, “baseiam-se no pressuposto de que existe, na sociedade brasileira, uma incompatibilidade básica entre ser negro e ter prestígio social” (SANSONE, 2003, p. 11).

Para outros da geração atual, essas práticas podem produzir o fortalecimento da consciência de identidade e que parece estar presente no cotidiano desses jovens. Alguns fizeram questão de frisar que são da raça negra e que a cor de sua pele era preta. Outros expressaram sua rejeição ao termo pardo. Em relação ao termo raça, apesar de sua popularidade como categoria nativa, pois designa aspectos da vida social dos indivíduos, cabe lembrar que ela não se sustenta do ponto de vista teórico em função, principalmente, de sua indeterminação, de seu caráter vago e cujo conceito parece não explicar as questões relacionadas a um grupo específico, mas às questões gerais de natureza humana. Não se trata de uma realidade meramente biológica, mas de um conceito fortemente ideológico que sustenta a dominação, as

relações de poder e o racismo (MUNANGA, 2004).

Assim como Sansone (2003), consideramos que a expressão negro apresenta-se como categoria sociopolítica de conotação positiva potencializada como marca identificadora de expressão da cultura popular, da música, religião, mas também como categoria política includente de outras nomenclaturas que reúnem ou são reunidas para formar e marcar uma identidade polarizada que identifica as desigualdades expressas pelas classes sociais, por exemplo.

Nesse sentido, procura-se ampliar a compreensão de que somente o Charme como movimento cultural parece não dar conta de incorporar a diversidade musical presente nos seus espaços de celebração. Sendo assim, a expressão *Black Music* ou *Rhythm & Blues (R&B)* permite abarcar o leque de possibilidades musicais sintetizado na expressão Charme e facilmente observável na maioria dos bailes e eventos musicais voltados para esse movimento. Além disso, o baile de *Black Music* também incorpora o *Hip Hop*, o que pode contribuir, significativamente, para a ampliação da presença juvenil e para transformar os bailes em espaços de convivência intergeracional e de trocas subjetivas nos quais a transformação ou reprodução da cultura charmeira possa ocorrer sem maiores tensões e cada vez mais distanciada da dicotômica relação conflito/consenso.

Uma das questões a serem observadas diz respeito a como se relacionam com a estética do *Hip Hop*, que é marcada pela hipervalorização do corpo e, no caso da mulher, ainda pela sensualidade das vestimentas e das coreografias centradas em movimentos provocantes dos quadris, o que aparentemente se chocaria com as interdições corporais praticadas, em geral, pelas diferentes denominações evangélicas. Estas reservam à mulher alguns papéis e comportamentos marcados pela submissão, pelo recato e pelo corpo como algo que não deve ser mostrado.

Ao contrário disso, podemos observar – principalmente nos *videoclips* dos grandes sucessos musicais cujos comportamentos, coreografias e vestuário são copiados pelos jovens – que há um conjunto estético relacionado à cultura negra midiaticizada e mercan-

tilizada. Este recupera e, em certo sentido, reatualiza, os tradicionais estereótipos relacionados ao corpo negro – principalmente aqueles destinados aos escravos e suas diferenças de gênero – e retomam a questão da valorização das habilidades intelectuais que estariam reservadas apenas aos brancos em detrimento daquelas relacionadas ao vigor físico, à manufatura, e que caracterizariam os negros. Voltamos, desse modo, à expressão “cada um no seu devido lugar”, hoje rebatizada de “cada um no seu quadrado”.¹⁴ Se a primeira reservava aos negros lugares determinados nos espaços e nas relações sociais, a segunda reafirma o isolamento em que essas mesmas relações são estabelecidas, principalmente em contextos marcados pelo individualismo que parecem desencorajar a importância das ações coletivas no processo de emancipação e de redefinição dos lugares dos negros na sociedade brasileira.

2.3 – CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA *Hip Hop*

Para além da cultura popular juvenil mundializada, é por meio do *Hip Hop* que o movimento cultural do Charme pode ser não apenas um momento de lazer, mas de ação política que aponte caminhos para as mudanças nas condições sociais que ora se apresentam para grande parte dos charmeiros e dos jovens em especial. Para Sansone (2003), os jovens tendem a uma maior consciência das questões relacionadas ao racismo, por exemplo, assim como a assumir a sua negritude, principalmente entre aqueles de maior grau de instrução e de maior poder aquisitivo. É a capacidade organizativa, denunciadora e proponente que parte da juventude do *Hip Hop* desenvolveu que pode ensinar muito aos adultos do Charme. Em contrapartida, são os charmeiros sujeitos capazes de mostrar que as lutas podem ser travadas com mais

¹⁴ Para uma melhor compreensão dos lugares históricos destinados aos negros no período pós abolição da escravatura e que, a despeito dos poucos progressos alcançados nos últimos anos, ainda estão presentes e atuais na sociedade brasileira, ver as análises de Hasenbalg; Silva; Lima (1999).

leveza, suavidade e afeto.

Para além da questão geracional, os frequentadores das festas e bailes são indivíduos de diferentes classes sociais e etnias¹⁵ – embora o negro seja predominante – reunidos em torno de interesse comum, ou seja, o gosto pela *Black Music* cujo foco predominante é o *R&B*. Apesar das “diferenças nos estilos e visões de mundo que é uma característica das sociedades complexas” (VELHO, 2003, p. 14), esse movimento possibilita a formação de grupos de “ação coletiva organizada, sustentada em [...] valores compartilhados” (VELHO, 2003, p. 14) e ganha maior dimensão cultural mediante uma linguagem musical e corporal que lhe garante identificação. Possui consistência cultural que é marcada por símbolos, por uma linguagem básica comum compartilhada pelos seus participantes. A aparente homogeneidade característica dos bailes – e principalmente das coreografias – esconde a “heterogeneidade sob o ponto de vista sociológico, quanto à estratificação social, faixas etárias, distribuição ocupacional, diversidade étnica etc” (VELHO, 2003, p. 17). Sendo assim, a dança pode ser um componente revelador das diferentes faixas etárias e grupos específicos, pois as coreografias, nesse caso, incorporam elementos próprios de outras expressões e estilos juvenis.

Para Feixa (1998), “os estilos juvenis são considerados como intentos simbólicos elaborados pelos jovens das classes subalternas para abordar as contradições não resolvidas nas culturas parentais”, assim como formas de “resistência ritual aos sistemas de controle cultural impostos pelos grupos no poder” (p. 75). Para além de expressar respostas à ordem dominante como símbolo de resistência, as identidades e culturas juvenis significam a luta pelo direito de existir, de

15 Vale destacar que, de acordo com Sansone (2003), étnico surge como um abrandamento substitutivo que oculta o estranhamento com que as expressões da cultura popular negra são vistas e interpretadas por diversos setores da sociedade. É um termo politicamente correto, assim como seus derivativos, para amenizar os possíveis conflitos e lutas contínuas contra a ocultação da diversidade e, principalmente, contra as desigualdades sociais que assolam a população negra neste país.

ser jovem. Descobrir o que os estilos juvenis representam e resistem em ocultar podem, segundo Pais (2007), revelar “o desejo da simples existência” (p. 27).

Nesse contexto, importa destacar que o *Hip Hop* traz hoje para o cenário da *Black Music* outras expressões juvenis que se traduzem não só na musicalidade como também nos elementos coreográficos e, principalmente, nas identidades marcadas pelo vestuário, o que me parece, guardadas as características temporais e históricas, ser o mesmo processo desencadeado pela juventude dos anos 1970 ao aderir ao movimento *Black Soul*. Hanchard (2001) destaca que

A afluência de brasileiros negros com penteados afro, sapatos de salto alto e outros elementos reificados da experiência negra norte-americana, durante esse período, causou uma certa dissonância entre muitas das figuras de destaque do clube. Isso se deveu, em parte, às diferenças de geração entre os participantes do *Black Soul* e a pequena burguesia negra que dominava o Renascença. (p. 136)

Da mesma maneira que aqueles, os jovens de hoje enfrentam dificuldades de aceitação por parte de alguns adultos que, ainda que não façam parte de nenhuma burguesia, encontram na possibilidade de descaracterização do Charme e seu consequente desaparecimento ou transformação um pretexto para encobrir a disputa por espaços de poder, o adiamento quase inevitável da passagem do bastão. Esses mesmos adultos fazem parte de uma geração que, quando jovens, recebeu esse bastão para assumir seus lugares no processo de identificação coletiva cuja referência é a cultura *black*. Embora para alguns o Charme possa não ser reconhecido como uma dessas expressões juvenis atuais, é um desdobramento de um dos aspectos da cultura negra dos anos 1970 cuja marca predominante era o *Soul*. Esse estilo, por sua vez, expressa a cultura de uma juventude negra daquele período, podendo, desse modo, ser um elemento importante para a recuperação da história a partir de uma expressão cultural particular

de jovens negros.

Hoje, o Charme está relacionado à cultura musical dos adultos. Entretanto, está impregnado da presença desses jovens, pois constitui-se como um dos poucos espaços nos quais estes podem se sentir entre iguais, distantes dos olhos do preconceito e da discriminação. Essa presença carrega consigo a quase inevitável fusão do *Hip Hop* – uma das mais importantes expressões da cultura juvenil presentes no cenário internacional na atualidade – com a musicalidade negra dos últimos 40 anos alterando o contexto das relações sociais e comportamentos observados nos espaços charmeiros. São nesses espaços que eles expressam suas questões específicas pautadas pelo preconceito e colocadas politicamente ao denunciarem as formas pelas quais a exclusão e a desigualdade que marcam suas vidas devem ser combatidas. Assim, é por meio da cultura que se observa a participação juvenil na cena política e que se expressa das mais variadas maneiras, seja pela estética, pelo estilo ou pela espetacularização, como formas de dar visibilidade às suas demandas características.

Ao analisar os aspectos estruturantes que deram origem ao movimento negro no Rio de Janeiro e em São Paulo, Hanchard (2001) apresenta algumas questões que, se naquele contexto eram centrais, ainda estão postas para a juventude que participa do movimento *Hip Hop* como espaço de luta por questões voltadas não só a esse segmento social, mas também aos negros em especial. O autor adverte para a necessidade de um vínculo que aproxime as práticas culturais afro descendentes das atividades políticas e, com isso, ampliem e aprofundem a discussão das questões específicas do negro brasileiro. Considera que, para o movimento negro, o desafio que está posto “é a unificação da cultura com a política e, o que é mais importante, a diferenciação da cultura como folclore e a cultura como base valorativa da atividade ético-política” (p. 122). Desse modo, será possível caracterizar os movimentos negros como movimentos sociais cujas formas de organização política se constituam por meio da cultura como importante referencial para as práticas de ação coletiva que

não estejam relacionadas apenas aos tradicionais focos criadores desses movimentos, quer sejam os partidos, sindicatos ou cooperativas. Falta, segundo ele, a seus ativistas, a compreensão da potencialidade organizativa por meio da valorização e expansão das práticas empreendidas como lugares possíveis de concretização da “micropolítica da representação cultural” (HANCHARD, 2001, p. 122).

Os jovens, ainda que compreendidos em sua heterogeneidade, mas com enorme potencialidade organizativa de práticas de ação coletiva, compõem o segmento social capaz de alterar significativamente as relações sociais com os grupos que os antecederam, ou seja, os adultos e os mais velhos. São eles capazes de reatar os fios que possibilitam tecer uma rede de sociabilidades que envolvem gerações aparentemente extremas, tornando possível, desse modo, a continuidade dos movimentos culturais.

Existe a necessidade de ampliarmos a discussão sobre as culturas juvenis para além do consumo e das expressões relacionadas, por exemplo, à música e à estética corporal, como é o caso do *Hip Hop*. Culturas juvenis envolvem também os diversos grupos ligados à cultura da participação em suas múltiplas possibilidades. É preciso ter certo cuidado com os discursos homogeneizadores das expressões culturais desse segmento social que parecem ter a intenção de apagar ou esvaziar a importância e o significado da participação da juventude na agenda política. Achar que o jovem é, quando muito, apenas consumidor e produtor de cultura é negar o seu potencial participativo e transformador das relações sociais que carecem de um compromisso político que pode ser construído na militância dos grupos juvenis, ainda que seja através da cultura e sua dimensão política ou ainda de políticas de cultura. Nesse contexto, Carrano e Brenner (2008) nos lembram que “foram os grupos culturais juvenis, notadamente os grupos musicais formados por jovens negros e jovens negras, que deram visibilidade a graves problemas sociais vividos por moradores de espaços populares das cidades brasileiras” (p. 67). Para além do individualismo – um dos marcos constituintes das identidades nas

sociedades complexas – os grupos juvenis parecem apontar para novas/outras sociabilidades que recuperam, em certo sentido, a questão da coletividade organizativa de processos que contribuem para a “cidadania cultural” (REGUILLO, 2000).

2.3.1 – HIP HOP: CULTURA DE VIDEOCLIFE?

O movimento *Hip Hop* passou por um rápido processo de mundialização e foi apropriado de acordo com as culturas locais que emprestaram a este algumas características particulares sem que, com isso, fosse descaracterizado. Entretanto, no caso do Brasil, tornou-se hábito falarmos de *Hip Hop* quando queremos nos referir a uma musicalidade específica, à estética *Hip Hop*. É nessa estética que, ao ser provocada durante a entrevista, Jeanne se apoia para afirmar que a juventude negra “são vários grupos num grupo só, num conjunto só”. Desse modo, ela caracteriza um dos grupos de identidade como *hiphopenos*, composto de jovens “saídos de um *videoclife*”

Engraçado que as pessoas que frequentam o baile de *Hip Hop* e de Charme, normalmente de *Hip Hop*, pensam que é igual a *clife*. Igual a pessoal de *clife*. É. Já cansei de ir pro baile e ver aquele vestido muito apertado, os meninos com aqueles bonés assim, cara de mau, aquele cordão da Uruguaiana de R\$ 1,00. Quer tirar onda. Já achei um monte. Uma vez eu passei no Saara, olha esse cordão aqui todo mundo usa, R\$ 1,99. Tira uma marra, não sei que, tal e não tem nada a ver. Acha que é o cara do *clife*, aí quando toca aquela música não sei que. Acho horrível aquilo. Parece que perde a sua personalidade, a sua identidade.

A cultura *Hip Hop* é marcada, entre outros aspectos, por uma identidade caracterizada pelo estilo definido como sendo específico da juventude negra americana que, surgido dos guetos negros, ganha os espaços urbanos como campo de possibilidades e de expressão

das desigualdades às quais estão, frequentemente, submetidos os jovens, especialmente os negros. Há uma estética própria oriunda de rearranjos no vestuário que incorporam o figurino de basquetebol e das calças largas e caídas com as cuecas à mostra. Nesse sentido, sair do *videoclipe* é o que Jeanne identifica como resultado da estética observada e copiada dos vários modos de os cantores e dançarinos dos vídeos se apresentarem e que servem para divulgar as músicas de *Hip Hop* pelo mundo. Assim, o local é internacionalizado por meio da transformação em expressão da cultura popular urbana juvenil mundializada. Posteriormente, sofre um processo de reapropriação pelo local de forma particular onde ocorre a hibridização ressaltada por elementos da cultura popular de cada grupo, de cada cidade ou região. Assim, é possível para Jeanne caracterizar esses jovens como “[...] aquele pessoal que gosta de *Hip Hop*, que gosta de um estilo mais agressivo. Têm uns que vêm com a calça caíndo que eu acho horrível, vêm com a calça caíndo só pra mostrar a cueca. Vêm com uma blusa larga, são coisas que você identifica rápido”.

O vestuário é uma forte marca identitária de um segmento juvenil negro e/ou pobre decorrente do processo de homogeneização e da referência do *videoclipe* como veículo que, de algum modo, dita a moda e o estilo. Ainda assim, observamos que a marca é reapropriada como definidora de posição dentro do mesmo grupo social. Os produtos originais fabricados pelas grandes empresas, como a *Nike*, por exemplo, são substituídos por cópias fiéis de peças contrabandeadas ou falsificadas e colocadas à disposição nos mercados populares, os *shoppings ruas*. Ter o cordão do cantor *X* ou o boné da marca *Y* pode ser compreendido como diferenciador nas relações de poder e de aceitação dentro do grupo. O mesmo ocorre com as diversas marcas de tênis, como é observado no caso do *Funk*. O respeito e o reconhecimento são conquistados pela posse de determinados elementos identitários, ainda que possam ser falsificados.

2.4 – VELHOS E NOVOS TERRITÓRIOS

O Viaduto de Madureira – importante bairro do subúrbio carioca no qual é possível encontrar distintas manifestações culturais – é um território ressignificado todos os sábados pela presença de centenas de jovens que lá se reúnem para ouvir e dançar o “que há de melhor da *Black Music* atual”, com ênfase marcante e predominante do *Hip Hop*. Se durante a semana observamos o funcionamento sob os pilótis do viaduto de um estacionamento privado, é no sábado que esse espaço é transformado em lugar de encontro da juventude majoritariamente negra proveniente de todos os cantos da cidade e de alguns municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. Ponto de encontro, lugar de ver e de ser visto, é considerado ainda hoje um dos mais importantes bailes da cidade. Portanto, não é difícil imaginar qual seria, para a maioria dos jovens, inclusive os entrevistados, o local escolhido para conhecer ao vivo um baile. Assim, quase 40 por cento dos entrevistados identificaram o Viaduto não só como o primeiro baile para o qual foram levados, como também um dos preferidos para a continuidade da frequência, juntamente com a Portelinha, baile que acontecia na rua, aos domingos, também em Madureira.¹⁶

Esse dado deve ser observado com atenção, uma vez que pode significar não só um lugar no qual é possível o encontro, mas a troca de experiências e o convívio autônomo com outros jovens distante dos olhares dos adultos. Nesse caso, se as trocas intergeracionais deixam de acontecer, as marcas geracionais são aprofundadas em um contexto quase que exclusivamente juvenil. Se, em um primeiro momento, o Viaduto pode representar um local quase impróprio para as relações intergeracionais se efetivarem, pode, ao mesmo tempo, reproduzir para esses jovens os mesmos significados e simbolismos que os bailes do Vera Cruz e do Mackenzie representaram para as gerações juvenis dos anos 1980, quando o Charme se constituía como expressão cultural

16 Durante a fase final da pesquisa, esse baile foi transferido para um terreno do lado oposto da mesma rua e que foi cercado com muros e coberto com uma lona semelhante àquelas usadas na cobertura dos circos. Apesar de ter sido batizado como Casarão do Charme ele é conhecido como Baile da Portelinha.

da juventude da época.

Se o baile do Viaduto está para o *Hip Hop* assim como o Vera – como ficou conhecido o templo do Charme da juventude dos anos 1980 – estava para o Charme, parece ser necessário ampliar a discussão que resulte na incorporação das distintas gerações em espaços em comum, em lugares de encontros. Por outro lado, esse paralelismo apresenta algumas questões para se refletir com atenção: se ele realmente existe, não será necessário modificar o nome do movimento cultural, uma vez que, ao se fundir com o *Hip Hop*, o Charme deixaria de existir ou existiria apenas como lembrança, como identificação de uma época, de uma juventude? Seria esse movimento um culto à juventude de um passado que povoa a memória dos adultos que lutam pelo não esquecimento?

3 – REATUALIZAÇÃO DE ESTILOS E REAFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES

Existem jovens, cada qual no seu tempo, que reproduzem algumas expressões culturais que são transformadas em alguns de seus aspectos característicos e que resultam em formas peculiares de ver o mundo. Ainda que não sejam consideradas como culturas juvenis *lato sensu*, estas são apropriadas pelos jovens também como espaços de construção de suas identidades e o Charme, enquanto movimento cultural, constitui-se em um desses espaços privilegiados. Foi construído a partir da necessidade de consolidação de uma identidade juvenil negra referenciada, principalmente, com o estilo e a estética. Tais referências estão atualizadas para os seus frequentadores e os jovens se encarregam de sua constante reatualização como parte de um processo cultural dinâmico.

Além da identidade marcada pelo estilo, pelo vestir-se bem, há valores e normas que até hoje são observados nos bailes e que, apesar de muitas vezes ocultos, são assimilados pela grande maioria de seus

frequentadores. Uma das propostas lançadas por seus idealizadores quando da construção desse movimento cultural estava relacionada à preocupação com a elevação da autoestima dos negros por meio da vestimenta, do cuidado com os trajes durante os bailes, e isso perdura até hoje. É claro que houve alterações significativas na moda, na maneira de estar devidamente bem apresentado, mas a relação entre o Charme e o bom gosto permanece, ainda que menos estilosa, mais simples, mas nem por isso com menor cuidado e capricho. Diferente dos anos 1980, quando era marcado pela necessidade de afirmação de uma identidade negra pautada pelo estilo, pelo vestuário, que expressava a elevação da autoestima e da luta pela conquista ou consolidação de espaços sociais para os negros por meio da politização da cultura, o Charme não proporciona aos jovens de hoje grandes e visíveis marcadores identitários, como os cabelos *Black Power*, por exemplo.

3.1 – O CABELO COMO MARCA IDENTITÁRIA

A geração juvenil que corresponde ao início do movimento cultural do Charme foi marcada por um processo de valorização da afirmação do negro como sujeito na busca de seus direitos, tendo a cultura como um viés importante capaz de aglutinar essa parcela da população. A questão da autoestima ganhava relevância, pois, naquela época, acreditava-se que, mediante a valorização do estilo, da vestimenta, os segmentos negros pudessem sentir-se potencialmente capazes de se tornar sujeitos de mudanças de suas próprias histórias e que passava, entre outros fatores, pela conquista e garantia dos direitos civis, do respeito à diferença. Entretanto, a questão da valorização pelo estilo criou um “problema” que não foi enfrentado pelo próprio segmento negro. Surgiram, entre aqueles que lutavam pelo respeito à diferença, no caso o negro como minoria composta de maiorias, novas diferenças marcadas pela presença de uma elite negra que parecia conduzir o Charme para a consolidação de um movimento de um segmento social específico. Isso resultou em novas (ou velhas?) diferenças, pois havia um enorme grupo que não possuía as condições

financeiras mínimas para frequentar os bailes ou de se vestir de acordo com as exigências de cada baile.

Nesse contexto, surgem os excluídos dentro dos diferentes. Aquilo que foi pensado como marcador e afirmador da identidade negra acabou por revelar uma subdivisão de classes dentro de uma suposta mesma classe, pois acreditava-se na inexistência de uma elite negra charmeira. Para o outro grupo revelado pela exclusão marcada pelo estilo, o que restava era o sacrifício constante de economizar para estar presente nos grandes bailes, ainda que fosse uma única vez ao mês e que tivesse de passar por determinadas privações, mas estar na vitrine era o que importava.

Cassiane, uma das entrevistadas, é uma jovem negra de 23 anos, muito bonita, daquelas que chama a atenção por onde passa, não só por sua beleza, como também pelo largo sorriso e pelos seus cabelos trançados e bem arranjados em um dos vários penteados afro que caracterizam uma de suas fortes marcas identitárias. É principalmente por meio dos cabelos que reafirma sua identidade e que está presente na sua fala incisiva durante quase toda a entrevista. Para além da questão da negritude como um aspecto importante de sua personalidade, ela considera que essa relação ganha significado a partir da luta de seus antepassados. Destaca que a importância de ser negra está vinculada à luta histórica que as distintas gerações iniciaram e deram continuidade para que Cassiane pudesse ocupar seu espaço, ainda que limitado e em construção, na sociedade.

Esse contínuo movimento de conquista requer a superação das várias formas explícitas ou sutis de preconceito e discriminação que são recorrentes no cotidiano de muitos jovens negros. Ser seguida por um segurança quando entra em uma loja, por exemplo, “é meio impossível” não acontecer. Entretanto, essa superação não passa necessariamente pelo enfrentamento ou pelo protesto, mas pela constante luta, ainda que possa parecer silenciosa – e nem por isso menos consciente – e que se expressa, dentre outros aspectos, pela sua inflexível reafirmação da negritude, pois “eu sou negra e mostro que sou negra!”. Nesse sentido,

entre as suas características mais fortes, ser negra está muito destacada pelos cabelos que, se para muitas mulheres, é um elemento pasteurizador e homogeneizador – “parece que estão todas com a mesma cara, as mulheres parecem que só sabem escovar o cabelo” –, para Cassiane é por meio deles que ela se constitui como sujeito. Fala-nos:

Não vou ficar [...] escovando o cabelo ou coisa parecida. Não que eu não goste. Um dia eu vou escovar meu cabelo! Mas, assim, eu sou negra e mostro que sou negra. E as pessoas me criticam: “ah! Por que você está com o cabelo assim?” Eu gosto muito de usar tranças. E então: “ah, esse cabelo é horrível!” Quem falou que esse cabelo é horrível?

A relação entre cabelo e identidade negra não passa, necessariamente, pela negação do direito às mulheres de fazerem o que consideram mais conveniente para elevar sua auto estima, sentirem-se mais belas. Entretanto, Gomes (2002) nos lembra que

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. Mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético. (p. 44)

O fato de Cassiane admitir que possa escovar seus cabelos não está relacionado à perda da identidade ou à reconstituição de um padrão estético que tem os cabelos alisados como um projeto de beleza universalizado que é constantemente vendido pelos meios midiáticos e colocado ao alcance de todas. Para ela, alisar seus cabelos é apenas mais uma entre outras possibilidades de mudar o visual. Não considera isso um problema, mas não é, também, uma forma de ceder às pressões de suas colegas de trabalho, por exemplo, quando dizem que “é feio! Cabelo de trança é feio. Por mais que elas *falavam* eu queria estar ali mostrando que não, que não é feio, que eu acho bonito”. É, para além de um importante marcador identitário de matriz africana, a retomada ou a tentativa de retomar uma estética feminina guardada na memória, ainda que emprestada, e que se aproxima dos penteados *Black* dos anos 1980, pois “antigamente as mulheres gostavam muito de fazer aqueles penteados com características próprias”. Entretanto, Cassiane parece desconhecer que muitas cantoras negras apresentavam-se com os cabelos penteados e alisados à base de henê e serviam de referência para muitas jovens na prática do alisamento capilar. Quantas se submeteram à aplicação do famoso ferro baiano?¹⁷ Quantas não usavam henê e ficavam horas com a touca de meia ou touca de jornal? Vale lembrar que essa prática também foi posteriormente adotada pelos homens; basta lembrar os penteados de *James Brown*.

Falar sobre cabelo crespo e seus vários processos de alisamento remete a questões relacionadas ao processo de embranquecimento da sociedade brasileira, que pode ser compreendido como efeito de política governamental estabelecida não só no Brasil,¹⁸ como em vários países

17 Pente de ferro que era aquecido no fogo e usado para alisar os cabelos após a aplicação de henê. Hoje, foram substituídos pelas escovas elétricas, também chamadas de progressivas. Recentemente, a cantora *Beyoncé* chegou a declarar a uma revista que modelava os seus cabelos usando o ferro de passar roupas (Ver <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u684691.shtml>>).

18 Hasenbalg (1999) lembra que, em determinado período da história recente do Brasil, “a relação entre raça e nacionalidade era vista com pessimismo pelas elites brasileiras, que viam a composição racial da população do país como um

por intermédio da história escrita por tinteiros eurocêntricos. Pode ser, também, decorrência do processo de acultramento vivido por diversos negros ao absorverem “certos padrões de comportamento das classes médias e altas, o que significaria, também sub-repticiamente, que não haveria lugar para negro nessas classes” (GUIMARÃES, 1999, p. 86). Em outros momentos, isso é recuperado por orientações políticas baseadas em práticas higienistas e embranquecedoras ou pela supremacia da raça ariana.

Essa relação entre cabelo, cor da pele e raça também está presente na fala de Cassiane ao perguntar: “por que minha cor é feia? Quem foi que disse isso? Que a cor mais escura é feia e que a cor branca é mais bonita?”. Se essas perguntas são decorrentes de formas claras ou veladas de preconceito verbalizadas em afirmações como “a sua cor é escura, a sua cor é feia”, por outro lado produzem e estimulam reações ainda que indiretas. Para além dos padrões de beleza centrados na cor branca, a mídia, segundo Cassiane, começa a abrir espaços para os negros como consumidores e cidadãos (CANCLINI, 2001), o que parece contribuir para a afirmação de uma identidade negra.

Quando criança, ela lembra que a condição negra estava restrita aos espaços familiares e que, no cotidiano, as relações estabelecidas com os espaços midiáticos serviam para questionar a sua realidade de menina negra: “por que eu tenho essa cor? eu não queria ser dessa cor!!” Foi a partir dos dez anos que suas irmãs começaram a trabalhar a sua auto estima e contribuíram para que pudesse se assumir como negra, apesar de possuir poucas referências que a fizessem acreditar que ser negra era “comum, normal”.¹⁹ Ao dizer que “antigamente, já

entrou ao progresso e à modernidade” (p. 61). Daí a questão da miscigenação ser uma solução bem vista para a integração e homogeneidade nacionais.

19 Para Gomes (2002), “A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato família/escola. Para muitos negros, essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um “nós” – criança e família negra – em oposição aos “outros” – colegas e professores/as brancos. Embora o discurso que condiciona a discriminação do negro à sua localização na classe social ainda seja predominante na escola, as práticas cotidianas mostram para a criança e

na minha época, quando eu era criança era bonito ser branca, as *barbies* eram brancas, as bonecas eram brancas”, não o faz com qualquer sentimento de mágoa, mas para reforçar as importantes mudanças observadas no cenário social e que resultam da luta da população negra por garantias de direitos e de espaços iguais na sociedade. Compreende que, ainda que os meios midiáticos estejam “falando muito que preto é bonito e todo mundo quer ser preto”, isso pouco contribui para as conquistas dessa parcela da população que garantam espaços iguais em todos os setores da vida social. Na verdade, se isso contribui para a reafirmação das identidades, uma espécie de orgulho negro, serve muito mais para colocar o negro como produto a ser consumido. Entretanto, é nas brechas surgidas ou criadas nos meios midiáticos e na tomada de consciência das limitações impostas aos negros que ela acredita ser possível a consolidação de novos espaços de luta.

4 – LEMBRANÇAS DE EXPERIÊNCIAS QUE CONSTRUÍRAM IDENTIDADES

São as experiências inscritas na subjetividade que marcam as lembranças da memória de experiência feita (BONDÍA, 2002), que nos instigam a considerar não só a dimensão individual da construção da memória, como também o seu aspecto coletivo e apropriado de forma particular pelos jovens. No seu aspecto individual, refere-se ao processo contínuo de elaboração de uma imagem de si. Foi por meio de algumas de suas lembranças que jovens entrevistadas puderam nos trazer algumas de suas experiências mais marcantes relacionadas, por exemplo, à discriminação e ao preconceito.

Jeanne concluiu o ensino médio antes de completar 18 anos. Professora das séries iniciais do ensino fundamental, formada aos 17 anos, viu-se desempregada em uma ocupação cuja oferta de trabalho,

para o adolescente negro que o *status* social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial” (p. 46).

para quem está em fase inicial de carreira, está voltada para as pequenas escolas de bairro. A sua experiência como professora do ensino fundamental em uma escola privada foi importante para repensar alguns preconceitos com a escola pública e que foram construídos, dentre outros fatores, pelos discursos presentes na família e reforçados pela preocupação de seu pai em oferecer-lhe condições que ele julgava necessárias a uma boa escolarização. Se, para ele, o ensino privado simbolizava um ensino de boa qualidade, para Jeanne, revelou a dificuldade em lidar com a diversidade de classe e, principalmente, a racial.

Meu pai sempre quis que eu estudasse em escola particular. Então de três a quatro anos que foi o maternal – a gente não usa mais esse termo, Pré, pra quem é professor não usa. Depois eu fui estudar numa outra escola onde só eu era negra. E eu sofri muito com o preconceito porque nas festividades eu não dançava com ninguém, eu dançava com a professora.

Quando falou de sua primeira experiência com a escola, Jeanne disse que “nem lembrava do fato mas eu sempre fui julgada com muito preconceito”. A importância de lidar com a memória refere-se à oportunidade de entender o presente, uma vez que as lembranças daquilo que ela experimentou ajudam a compreender o que ela é agora. Por outro lado, mais do que não lembrar, o que pode estar em jogo é a necessidade do esquecimento como estratégia de minimizar experiências traumáticas de exclusão. A sua escola constituiu-se em um universo que não possibilitava muitos espaços para a compreensão e aceitação da diversidade racial como um dos mais importantes marcadores das relações sociais no Brasil e que, naquele grupo, parecia não existir. Nesse contexto histórico, Gomes (2003) destaca:

Por mais que a escravidão e a diáspora negra tenham obtido algum sucesso na despersonalização do negro, por mais que a mistura racial tenha mesclado corpos, costumes e tradições, e por mais que o contato com o branco colonizador tenha

disseminado um processo de discriminação intra-racial entre os negros e introduzido uma hierarquização racial que elege o tipo de cabelo e a cor da pele como símbolos de beleza ou de feiúra, todo esse processo não conseguiu apagar as marcas simbólicas e objetivas que nos remetem à ascendência africana. Os corpos e a manipulação do cabelo são depósitos da memória. (p. 82)

Se a estratégia de invisibilidade usada pela escola teve o objetivo de esconder aquilo que poderia representar um problema para as relações no seu interior, para Jeanne foi importante para lidar, ainda que de forma precoce e covarde, com a questão do preconceito. Foi importante para construir uma visão de mundo em que pode perceber que a escola, além de espaço de difusão cultural cuja representação social do negro não está posta de forma positiva, desempenha o papel de reproduzir as marcas simbólicas que sustentam a discriminação. Ela lembra que “Quando tinha as festividades da escola eu nunca dançava com algum aluno, dançava sempre com as professoras porque na maioria das vezes os pais não deixavam, tinham preconceito”.

A questão do preconceito – e que envolve o racismo presente ainda de forma velada nos diversos setores da vida e que perde a visibilidade na insistência da potencialização do discurso da igualdade racial como característica da sociedade brasileira – continua a ser encarada de forma muito tímida nesses mesmos setores e, principalmente, no espaço escolar. Este, que poderia se caracterizar como ambiente privilegiado de enfrentamento desse tema, por vezes, reproduz todas as desigualdades e impedimentos daí decorrentes. A violência simbólica a que são submetidas cotidianamente crianças e jovens produz marcas, por vezes, insuperáveis e que os acompanham pelo resto de suas vidas. Alguns, ao usarem a tática do silenciamento, buscam, com isso, ignorar as consequências desses problemas e optam, por exemplo, pela suavização dos marcadores raciais que poderiam identificar a diferença. Outros fazem dessas experiências a possibilidade ímpar

de assumir sua negritude e ressaltam, cada vez mais, os marcadores identitários de matriz africana.

minha mãe até conta que quando eu era pequena eu falei com ela assim: “Mãe, quero que você me pinte toda de branco”. E ela: “Por quê?” “Porque eu sou a pessoa mais escura da minha escola e ninguém quer sentar do meu lado”. E foram coisas que só me serviram pra me fortalecer [...] não me abalei com isso. Claro que têm momentos que você fica meio chateada, poxa, mas nunca fui uma pessoa de me revoltar, até mesmo porque não via necessidade.

Assumir-se negra resultou de um processo iniciado de forma violenta, se levarmos em consideração o que representa para um criança sentir-se excluída, principalmente, das atividades lúdicas na escola, um espaço pouco lúdico por natureza. Ainda que não tenha a capacidade de dimensionar os danos causados por essas experiências escolares, Jeanne lembra que elas foram fundamentais para a sua conscientização como processo que não deu lugar ao rancor, mas a algumas descobertas.

Logo depois que sai dessa escola fui para uma outra também, mas tinham uns três alunos comigo que eram negros, era mais tranquilo, em toda escola tem um processo diferente [...] eu fiquei da primeira até a sexta série, foi tranquilo, não tive problemas na escola. A escola era boa. Depois dali eu fui pra uma escola pública.

Foi no espaço da escola pública que ela pôde ter contato com o respeito à diferença – pelo menos por parte dos alunos – presente na diversidade e com a igualdade que pode esconder as desigualdades, mas que, apesar disso, constitui-se em um espaço mais democrático. Isso não significa dizer que a questão do preconceito desaparece por completo, pois a escola também constitui-se em lugar de relações sociais em que essa e outras questões podem ser varridas para debaixo do tapete

do silêncio. O que vale a pena ressaltar é a retomada de consciência de pertencimento a um grupo social para o qual, historicamente, a maior parte das desigualdades parece estar reservada. Nesse sentido, é importante observar que há um movimento, marcado por diversas ações, que pressiona a sociedade para que reconheça o negro como sujeito de direitos e que tem a juventude como motor fundamental.

Assim como Jeanne, ao dizer da sua condição e de suas experiências, Juliana reafirma não só a sua identidade, como também a importância de saber a sua origem. Para ambas, as memórias mais significativas estão mesmo ligadas às experiências de preconceito e discriminação vivenciadas em diferentes espaços. E, assim, ela reelabora a sua memória, que a leva ao encontro com sua identidade:

Negra é raça, né. É uma raça. Vejo que é muito comum as pessoas, principalmente onde eu estou trabalhando, “ah, não, aquela pretinha, aquela morena”. A pessoa neeeegrraaa, preeettttaa e aí tá falando aquela morena. E até atualmente no elevador um rapaz falou para mim assim: “oh, morena, vai subir agora?” Aí eu falei: “sim, mas eu não sou morena, sou negra”. Eu chamo de branco, a minha vizinha eu chamo de amarela, “Ô, amarelinha”. Porque ela realmente é amarelinha e as pessoas, hoje em dia, eu vejo que têm muito disso, de preta. Eu não sou preta! Eu sou negra. É a minha raça e eu tenho orgulho de falar que eu sou negra. Eu gosto da palavra negra! É uma estória sofrida e eu faço questão, assim, sempre de dizer que sou negra.

Se há uma questão relacionada ao sofrimento de origem, esta, por sua vez, parece não marcar o presente. Ao contrário, serve como suporte de memória para a constante luta pela superação de qualquer aspecto que relacione o negro com a condição de inferioridade que, historicamente, lhe foi imputada. Essa luta passa necessariamente pelo reconhecimento de sua condição e pela compreensão de que a sua situação não está previamente dada ou estabelecida, mas que é fruto

de construção sócio-histórica que perpetua a ausência de espaços na sociedade nos quais o povo negro esteja presente em condições iguais. Passa, também, pela necessidade de reafirmar a sua identidade negra, sua condição de jovem e mulher. Essa reafirmação ganha potência na busca por melhores condições de trabalho – ainda que Juliana não consiga enxergar que determinadas ocupações profissionais estejam relacionada a situações preconceituosas –, mas fica evidenciada pela marca que registra a sua condição expressa através do cabelo, da variedade de penteados.

Eu me lembro uma vez que eu fui numa entrevista numa multinacional. Eu tinha, assim, meus vinte anos. Aí, a menina que me indicou falou assim: “olha, você vai toda social, bonitinha, prende o cabelo pro alto porque tem um pouco assim de, ah, eles são todo mundo meio metidinho, que não sei o que, não sei o que lá”. Aí ela falou assim para mim: “penteia bem esse cabelo! Prende, não fala gíria”. [...] Hoje eu tô com o cabelo assim, que eu soltei para fazer, mas na semana que vem eu vou fazer minhas tranças de novo, minhas nagô para ficar dentro do meu estilo [...] pra *mim* voltar dentro do meu estilo. Eu fiquei sete meses com o cabelo assim, mas não tem nada a ver comigo. É que eu me olho no espelho e eu me acho bonita só com as minhas tranças porque combina comigo, combina com a minha cor, com a minha cara.

É a construção da identidade etnicorracial, composta de marcadores que mudam no tempo e no espaço, que se destaca como aspecto mais relevante na sua luta quase que silenciosa e solitária por melhores condições de vida e por ocupar seu devido lugar na sociedade. Esses marcadores são acionados de acordo com cada situação, no sentido de permitir ao sujeito o reconhecimento e a aceitação de acordo com as circunstâncias. Abrir mão dessa identidade não essencializadora pode representar uma tática ocasional de estar no mundo, de acordo com os distintos contextos sociais (SANSONE, 2003). Ainda que reconheça a possibilidade de existência do preconceito nos diversos

setores da vida social e, principalmente, na hora de buscar trabalho, Juliana não transforma isso em bandeira de luta, nem tampouco se deixa abater por conta das muitas experiências que tenha vivenciado ou que porventura venha a vivenciar. Mais importante do que o preconceito, ou melhor, a forma que encontrou para derrubar o preconceito é demonstrando a sua competência, provando as suas capacidades laborais. Insiste em dizer que “eu não acredito nesse negócio de preconceito. Eu sei que existe, mas talvez por uma parte, assim, minha”. Ou seja, algo semelhante ao dito popular “eu não acredito em bruxas, mas que elas existem, existem”.

Apesar de saber que o preconceito está encruado na sociedade brasileira, Juliana não acredita que ele seja determinante ou que exerça alguma influência na hora de decidir quem ocupará determinado posto de trabalho. Para ela, não há preconceito que resista à competência profissional, à capacidade. Por isso está sempre disposta a “dar a cara a tapa”.

Eu sempre penso assim: eu sei a minha função, eu sei fazer o meu trabalho, independente de eu ser negra ou não. Eu sei fazer o meu trabalho. Eu vou lá, ela vai me entrevistar e eu sei que vou responder as coisas, eu vou responder de acordo com o meu conhecimento dentro da área. Se tiver que ser será, se não tiver que ser não vai ser independente de eu ser negra, de eu ser branca ou não. Eu sei que existe muito isso hoje em dia, mas eu não dou a mínima importância. Eu vou e dou a cara pra bater, se tiver que ser será. E eu acho que o negro tem muito disso, não tem esse negócio assim.

É importante ressaltar que, embora afirme não acreditar “nesse negócio de preconceito”, Juliana não está desconectada da realidade, nem tampouco está se distanciando do debate em torno das questões polêmicas que decorrem desse assunto. Ela apenas encontrou sua forma particular de superar a questão e que não passa, necessariamente, pelo enfrentamento. Essa escolha parece ser decorrente de suas experiências escolares guardadas na memória e que, ao serem

relembradas, revelam que ela não desconhece alguns importantes espaços de preservação do preconceito em particular, mas de muitas desigualdades em geral.

O preconceito começa dentro da escola desde que você é pequenininha, né. Ô neguinha pra lá, neguinha pra cá [...]. Nessa época em que eu era criança eu até nem me importava. Não gostava que me chamasse de neguinha, eu era uma criança. E também eu nunca cheguei em casa pra falar, pra conversar com a minha mãe, com o meu pai, pra falar: “ai, mãe, me chamaram de neguinha, aí – eu chamava meu padrasto de pai, né – pai, me chamaram de neguinha!”. Não tinha essa coisa. Eu guardava tudo pra mim [...] Não reagia! Eu ficava quieta. Às vezes eu discutia e falava: “ah, eu sou negra sim, sou neguinha mesmo”, mas no fundo sempre ficava com aquela mágoa de criança. Hoje não.

Foi a partir desse período que, decidida a dar um fim “nessa estória de neguinha”, Juliana parece ter passado por uma espécie de reforma íntima. Dar um basta não se expressou em tomar uma atitude todas as vezes que percebia formas preconceituosas das pessoas que se referiam ou se dirigiam a ela, mas dizer para si mesma: chega!

Eu acho que foi a partir de uns treze ou doze anos. [...] E eu me lembro que eu assistia muito a TVE. É uma rede maravilhosa [...]. Mas eu não tenho mais tempo de ver, mas é uma rede maravilhosa. E lá tinha muito programa sobre negro, sobre discriminação racial e eu acho que foi a partir disso que eu fui...ah, eu sou negra mesmo e tenho que ter orgulho disso. Mas eu já não me comportava mais como na escola. Meu comportamento era diferente. Eu já tava fazendo o ginásio e, aí, você começa a se comportar diferente. Eu sou negra, sim. E começa a querer usar cordão com coisas da raça, que representa sua raça. Foi a partir dessa idade.

Os marcadores identitários estão expressos de múltiplas formas, por meio das quais Juliana evidencia o orgulho por se perceber negra.

Para além dos cordões ou dos penteados trançados, há a certeza da tomada de consciência e de transformação no seu modo de se aceitar quando revela que “Eu me sinto! Adoro que olhem pra mim, adoro que admirem a minha cor. Se tá olhando é porque admiram a minha cor!”.

Como éramos depende do que somos no presente. A memória busca ser lembrada dentro de uma coerência com aquilo que o indivíduo é no presente. Em ambos os casos, a relação com o preconceito sofrido como experiência dolorosa tende a ser amenizada na medida em que o presente reorganiza o passado. Configura-se, segundo Schacter (2003), em um dos pecados da memória que está inscrito na necessidade de distorção de coerência e de mudança. Para o autor, “nossas lembranças do passado são muitas vezes reescritas para se acomodar às nossas opiniões e necessidades do presente” (p. 172). No caso dessas jovens, tão importante quanto certas adaptações às necessidades, foi a tomada de consciência de sua condição e da capacidade de assumir uma identidade negra marcada pela experiência e orientada pela memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1970, por força de maior presença e espaço nos meios midiáticos, ficou conhecida como o tempo da Discoteca, ou *Disco Music*. É um período que certamente produz grande fascínio nos jovens, pois é lembrado pelos adultos como uma época de muitas alegrias e de felicidade na qual parecia não haver espaço para a preocupação. As histórias contadas assinalam apenas os aspectos positivos da era *Disco*, sem levar em consideração os problemas e as dificuldades enfrentadas por aquela geração juvenil em um período importante da história musical recente. Nesse sentido, a onda da Discoteca se espalhou pelo mundo afora e, no Brasil, parece ter cumprido uma de suas funções primordiais, que era usar a música importada, que, para muitos, era vista como elemento alienante e silenciador de um período obscuro da história política do país. Para além da expressão de uma geração, o que estava em jogo era a intenção de criar um ambiente de

alegria incontida e de felicidade no qual não era possível sabermos a real situação enfrentada pela sociedade diante de um regime ditatorial que privilegiava o silêncio e o mascaramento das condições materiais e a inexistência de um governo democrático.

Assim, para vários ativistas do Movimento Negro Unificado, por exemplo, a era *Disco* cumpriu a função de desmobilização da juventude ou o esvaziamento das ações organizativas de luta por garantia dos direitos civis plenos. Por outro lado, os diversos movimentos negros, ainda que não menos invisíveis, buscaram, por meio de várias ações, despertar a consciência de uma importante parcela jovem da população para as formas desiguais com que, historicamente, os negros vinham e vêm sendo tratados. Nesse sentido, para além do lazer, os bailes *Black* cumpriam uma significativa função política. A partir dos anos 1970, a recriação do moderno movimento negro brasileiro ganha destaque e importância no cenário político e cultural brasileiro, pois contribui decisivamente para maior visibilidade e participação dos grupos de identidade negra e afro-brasileira na defesa dos interesses dessa parcela da população.

Era por intermédio dos bailes, que reuniam milhares de jovens, que essas questões eram apresentadas e problematizadas, ainda que de forma sutil, e isso passou a se configurar em uma ameaça aos interesses do regime autoritário que estava instalado. As retaliações e as prisões não tardaram a acontecer. Era comum os negros serem detidos pelo simples fato de aderir a uma identidade marcadamente *Black*. A repressão aos negros ligados à *Soul Music* pode ser uma importante referência para compreendermos como esses bailes passaram a representar uma ameaça. Há relatos de prisões realizadas em decorrência de flagrantes forjados, sob a acusação de os jovens negros esconderem maconha nos seus cabelos penteados à moda *Black Power*. Para além das formas preconceituosas de abordagem, vale ressaltar as características importantes que conferem ao Charme uma identidade marcada pela gentileza e pelo cuidado com o estilo e que deram densidade ao movimento a partir dessa preocupação de seus frequentadores com

o vestir. Evidencia-se uma imagem construída como possibilidade de recuperação da auto estima da população negra como parte do processo de conscientização política por meio da cultura e que, aos poucos, foi assumida por esse mesmo segmento social como um aspecto definidor de uma identidade coletiva.

As experiências vividas nos diversos espaços sociais ajudam os jovens a reafirmar suas identidades, assim como reelaborarem as suas estratégias de construção de trajetórias. Algumas lembranças de situações desagradáveis vividas no espaço escolar e no ambiente de trabalho, por exemplo, foram importantes para a afirmação da identidade desses jovens e potencializaram-nos a assumir uma identidade negra, que é um importante marcador da juventude charmeira. Esta é composta, em sua maioria, de jovens negros que, na relação com os adultos e com outros jovens, estão presentes nos diversos ambientes e são responsáveis pela continuidade dos movimentos culturais de recorte etnicorraciais. É importante o aprofundamento da discussão a respeito de cor e raça entre esses jovens, pois é por intermédio da cultura que podem assumir politicamente não só uma identidade negra, como também prosseguir na luta pela redução dos danos causados pelas desigualdades resultantes das diferenças como marcadores produzidos socialmente pela cor da pele e que resultaram em classificações que deram origem e suporte ao racismo.

Para além do discurso da democracia racial, da mestiçagem como abrandamento e invisibilidade dessas desigualdades e diferenças, a cultura surge como potencialidade para a experiência de vivenciarmos relações multiculturais nas quais essas diferenças representem apenas algumas características inerentes a determinados segmentos juvenis. O *Charme* e o *Hip Hop* são, desse modo, expressões culturais de maiorias negras que, aos poucos, se hibridizam e parecem gestar um novo movimento cultural juvenil capaz de criar espaço necessário para a continuação do debate em torno de antigas questões ainda não resolvidas. Podem apontar para a consolidação de espaços educativos e de politização da cultura nos quais a questão da raça e seus desdobra-

mentos, por exemplo, possa ser debatida e não mais propositalmente confundida apenas como uma questão de pigmentação.

A grande concentração de jovens negros nos bailes, hoje, pode ser explicada a partir da identificação com esses movimentos culturais que se fundem no mesmo tempo e espaços, cujos referenciais simbólicos estão relacionados à estética, ao gosto musical, à dança, assim como às suas origens sócio-históricas que estão marcadas por vários movimentos que lutaram pelos direitos dos negros, como, por exemplo, o *Black Soul Rio*. Mudar a realidade exige permanente vigilância e ocupação das brechas deixadas por um sistema que quase não oferece lugar para a participação juvenil. Nos parece que a cultura configura-se como um caminho bastante interessante para a construção desses espaços.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar A. (Org.). *Histórias do movimento negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas: CPDOC-FGV, 2007.

BARBOSA, Marcio; RIBEIRO, Esmeralda (Org.). *Bailes soul, samba-rock, hip-hop e identidade em São Paulo*. São Paulo: Quilombhoje, 2007.

BARROS, Myrian L. (Org.). *Família e gerações*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, 2002.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos mundiais da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

- CARRANO, P. C. R.; BRENNER, Ana K. Juventude: a arte do poder. *Revista Proposta*, Rio de Janeiro, p. 66-71, 2008.
- FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas e tribus: antropologia de la juventud*. Barcelona: Ariel, 1998.
- FOLHA ON LINE. *Beyoncé diz que usava ferro de passar roupas para modelar cabelo*. 26/01/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u684691.shtml>>. Acesso em: jan. 2010.
- FRIAS, Lena. Black Rio: o orgulho (importado) de ser negro no Brasil. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 17 jul. 1976.
- GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 23, p. 75-85, 2003.
- _____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 21, 2002.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- HANCHARD, Michael G. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale; LIMA, Márcia. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.
- HOBSBAWN, E. *História social do jazz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- JORNAL E-BLACK: informativo, [S.l.], ano 1, 4. ed., out. 2003.
- MARTINS, Carlos H. S. *Memória de jovens: diálogos intergeracionais na cultura do Charme*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de

raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*, Niterói, n. 5, p. 15-34, 2004.

PAIS, José Machado. Cotidiano e reflexividade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: fev. 2010.

_____. *O poder das máscaras: ocultações e revelações*. Comunicação apresentada na sessão especial “Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos”, na 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, MG, 2007.

REGUILLO, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma, 2000.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade*. Salvador: EDUFBA: Pallas, 2003.

SCHACTER, Daniel L. *Os Sete pecados da memória: como a memória esquece e lembra*. Tradução de Sueli Anciães Gunn. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, Mario (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: IPEA, 2008. p. 97-117.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

**JOVENS NEGRAS:
IDENTIDADES ARTICULADAS
ENTRE O QUILOMBO E A CIDADE**

Priscila da Cunha Bastos¹

¹ Mestre em Educação pela UFF, professora do Colégio Pedro II e pesquisadora do Observatório Jovem/ UFF. E-mail: prilabastos@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo em questão é parte integrante da pesquisa de mestrado concluída em 2009 que refletiu sobre a trajetória de jovens mulheres negras quilombolas considerando os percursos de escolarização e trabalho de forma a oferecer elementos à compreensão das dimensões da vida das jovens rurais hoje diante da intensificação dos intercâmbios materiais e simbólicos entre cidade e campo. Pretende-se abordar neste artigo os processos de identificação das jovens pesquisadas enquanto jovens mulheres negras e quilombolas analisando as especificidades dessa condição no movimento fluido e contínuo entre o campo e a cidade. Observou-se que este movimento de *ir e vir* das jovens entre a comunidade de origem e as cidades próximas é pautado pela precariedade e provisoriidade das condições de vida e trabalho na cidade e pelos recursos materiais e simbólicos que herdam e não se apresentam como suficientes para garantir uma entrada no mundo urbano compatível com o nível de escolarização que possuem. O trabalho se baseia em observações e narrativas orais de três jovens moradoras do Quilombo São José da Serra, localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Juventude negra; Jovens quilombolas; Identidade.

ABSTRACT

The present study is part of the Master research concluded in 2009 that considered the education and work paths trailed by young black quilombola women, with the intent of providing comprehension of the dimensions of the lives of the young women from the rural areas nowadays, when they have to deal with the intensification of material and symbolic interchange between the city and the rural areas. To discuss this article the processes of identification of young people surveyed as young black women and quilombolas analyzing the specifics of this condition in the fluid movement and continuous between country and city. It was observed that this movement non-

definitive coming and going of these young women between their home communities and the cities close by is based on the precarious and temporary life and work conditions in the city, and also because of the material and symbolic resources that they inherit, which are not sufficient to guarantee an entrance into the urban life compatible with their schooling levels. This text is based on observations and oral narratives of three young women who live in São José Quilombo, located in the back lands of Rio de Janeiro.

Keywords: Black youth; Young quilombolas; Identity.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta algumas reflexões realizadas durante uma pesquisa de mestrado² concluída em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. A pesquisa abordou a trajetória de escolarização e trabalho de três jovens mulheres negras do Quilombo São José da Serra localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, na região do Vale do Paraíba. Os objetivos do estudo foram: compreender as dimensões da vida das jovens rurais hoje frente à intensificação dos intercâmbios materiais e simbólicos entre cidade e campo e a especificidade desse processo nas trajetórias de vida de jovens mulheres negras³ quilombolas; identificar quais alternativas elas encontram nesses diferentes espaços no processo de definição de suas trajetórias pessoais; quais formas de socialização são (re)configuradas a partir da construção de novas redes relacionais; em que medida os movimentos entre o quilombo e a cidade interferem nas dinâmicas sociais familiares e no processo de constituição da autonomia das jovens.

2 A dissertação “Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras” foi orientada pelo Prof. Dr. Paulo Cesar Rodrigues Carrano e concluída em maio de 2009.

3 Utiliza-se neste trabalho o termo negro/a como o conjunto dos indivíduos pretos e pardos da população brasileira, segundo critério de classificação racial utilizado pelo IBGE.

Pretende-se abordar neste artigo os processos de identificação das jovens pesquisadas enquanto jovens mulheres negras e quilombolas analisando as especificidades dessa condição no movimento fluido e contínuo entre o campo e a cidade. Isso porque a falta de trabalho no campo e o desejo de ampliar a escolarização impulsionam saídas constantes para a cidade, marcadas por idas e vindas tanto de homens quanto de mulheres. No entanto, no caso das jovens do Quilombo São José, a interação entre o rural e o urbano não se dá apenas em razão do trabalho, mas também nos momentos de festas no quilombo ou na cidade, onde elas estudam, fazem compras, vão a bailes, produzem novos espaços de lazer e sociabilidade.

Essa ampliação das redes de relações e das trocas materiais e simbólicas com o mundo dito urbano não significa necessariamente que o sistema social e cultural de origem dessas jovens seja descartado, ao contrário, Carneiro (1998) defende que “a diversidade assegura a identidade do grupo que experimenta uma consciência de si na relação de alteridade com os ‘de fora’”.

Nessa complexidade em que culturas diferentes se interpenetram, fica cada vez mais difícil traçar as fronteiras entre o “rural” e o “urbano”. Historicizar essa dualidade é reconhecer que o sujeito que vive no campo absorve e acompanha a dinâmica da sociedade em que se insere e se adapta às novas estruturas sem, contudo, abrir mão de valores, visão de mundo e formas de organização social que lhes são próprias (CARNEIRO, 2005). Esse olhar acompanha as análises realizadas acerca das comunidades quilombolas. O descolamento do conceito que ficou cristalizado no senso comum de quilombo como lugar de “negro fugido” para uma definição que considere as complexas relações entre senhores e escravos e enfatize a condição do quilombo como organização e prática de resistência negra abrem caminho para a ideia de quilombo como algo que nunca foi isolado.⁴

⁴ O primeiro capítulo da dissertação mencionada aborda o debate atual sobre a ressemantização do termo quilombo que, devido ao recorte deste artigo, não será abordado.

No que se refere às pesquisas sobre jovens, evidencia-se que existem diferentes maneiras de viver a juventude. O “ser jovem” varia de acordo com a classe, o gênero, a raça, o local de moradia, por exemplo, pois esses recortes sociais interferem nas possibilidades de inserção social dos sujeitos. A juventude, enquanto um conceito construído historicamente, muda no tempo, no espaço e de sociedade para sociedade, não podendo, dessa forma, serem estabelecidos limites etários fixos para demarcar esse período, visto que “jovens da mesma idade vão sempre viver juventudes diferentes” (NOVAES, 2003).

Para Castro (2005), a categoria juventude pode ser tratada como uma categoria social uma vez que a partir dela evidenciam-se relações de hierarquia na sociedade; isso quer dizer que ser jovem coloca o sujeito numa posição de subalternidade. No caso da juventude negra uma dupla relação de poder se estabelece, uma relativa ao pertencimento geracional e outra ao pertencimento racial, o que torna esta uma categoria de estudo específica.

Parte-se do pressuposto de que a heterogeneidade das condições de vida e trabalho dos jovens configura formas de viver diferenciadas, constituindo experiências e identidades coletivas distintas. As diferenças nos processos de socialização dos jovens negros são marcadas, na maior parte, pela lógica do racismo e pelos recursos materiais e simbólicos que lhes são disponíveis. A condição racial coloca os jovens e as jovens num lugar diferenciado na sociedade que se traduz nas incertezas quanto ao próprio futuro, presentes, por exemplo, quando confrontam as diversas alternativas de vida que se apresentam com a precariedade da inserção de jovens negros no mundo do trabalho.

O esforço de definição de juventude como categoria analítica, ora focando a faixa etária, ora elementos físicos e comportamentais, passando pelas construções que associam o jovem a problemas sociais (delinquência) ou ao futuro como agente de transformação social, privilegiou o estudo de jovens urbanos.

Os jovens negros de áreas rurais ainda formam um grupo fragilizado da sociedade. Por não serem reconhecidos como sujeitos

de direitos faltam ações públicas voltadas especificamente para este segmento. Esse quadro institui um estado de invisibilidade e exclusão no qual não lhes é garantido o direito básico de usufruir do conjunto de bens que estruturam a condição de cidadão, e muito menos serem considerados sujeitos capazes de participar das decisões que afetam e definem suas vidas e seus futuros.

Esse estado de invisibilidade também pode ser observado no que se refere aos estudos realizados sobre o tema. Pesquisa⁵ recente que inventariou a produção de conhecimento sobre jovens e juventude no Brasil apresentou os seguintes dados: do total de dissertações e teses pesquisadas, apenas 3,64% tiveram como tema “juventude rural” e 4,48% dos trabalhos abordaram o tema jovens negros.

Os jovens que vivem em áreas rurais não são muitas vezes reconhecidos em sua multiplicidade de trajetórias, projetos e inserções sociais. Reconhecemos as *juventudes* urbanas, mas encapsulamos em *juventude rural* todos os jovens que moram no campo, não considerando as situações sociais diferenciadas em que vivem, principalmente quando se trata de jovens quilombolas, que muitas vezes não são considerados nas discussões sobre juventude rural.

O aumento dos estudos sobre juventude rural (CARNEIRO, 1998; CASTRO, 2005) tem evidenciado na pauta pública algumas demandas deste segmento que busca cada vez mais ampliar seu acesso à educação, à cultura e à renda, por exemplo, sem perder seu vínculo com a família e os valores de seu grupo de origem. No entanto, a categoria quilombola muitas vezes não está incluída no debate sobre juventude rural.

O dilema que tem acompanhado a vida de muitos desses jovens de áreas rurais e quilombolas se constrói a partir da escolha profissional, pois isso implica na decisão de ficar ou sair de sua rede

5 Ver: SPOSITO, M.P. (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. v. 1-2.

de relação/ obrigação familiar. Verifica-se que a busca por alternativas fora do local de origem mostra-se mais intensa entre as jovens, o que sugere como hipótese, uma estreita relação entre esse movimento e a desvalorização da atuação das mulheres no meio rural. O desprestígio das atividades que desenvolvem, somado à falta de autonomia de se fazer escolhas e à condição de não serem, na maioria dos casos, herdeiras da terra, constituem-se como relevantes fatores na construção de um projeto de vida de mobilidade, denominado como *vida melhor*, tendo na possibilidade de avanço da escolaridade um de seus principais apoios.

JOVENS MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS

A complexidade do real tem gerado novos processos de identificação que constituem identidades singulares, como a de jovem mulher negra quilombola. Os diferentes pertencimentos dos sujeitos trazem a necessidade de entendermos a identidade como um jogo relacional em que aparecem ao mesmo tempo a diversidade e as relações de poder e a produção de desigualdades. Neste sentido, pesquisar as trajetórias de jovens mulheres quilombolas permite o reconhecimento do tipo de espaço relacional que essa identidade constitui e pelo qual é constituída.

Trata-se de identificações que na sociedade de classes são marcas não só de diferença, mas fundamentalmente de desigualdades. O modo como a sociedade representa o ser jovem, mulher e negra tem raízes nas diferenças biológicas e nos significados sociais dessas diferenças constituídas como expressão das relações hierárquicas de gênero, raça e geração.

Os conceitos analíticos de gênero, raça e geração têm como objetivo a desnaturalização das desigualdades sociais e se contrapõem ao pensamento que toma as características físicas e biológicas como definidoras das qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais de um indivíduo.

As relações entre homens e mulheres como “formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre identidades sexuais” (STOLCKE, 1991) define o conceito de gênero. Isto é, representa as relações socialmente construídas entre homens e mulheres, a criação simbólica do sexo, que, por sua vez, diz respeito ao fato biológico de uma pessoa ser macho ou fêmea. Esta abordagem relacional modifica o olhar diante das desigualdades e das formas de dominação. A posição que uma mulher ocupa na sociedade não está dada pela sua essência biológica, mas pelo tipo de relação de gênero que esta mesma sociedade historicamente sustenta.

Nos processos históricos que formaram a sociedade brasileira, observa-se um esforço em produzir um padrão ideal do “ser mulher negra” submissa e excluída, um processo social que prepara as jovens para uma posição de desvantagem diante das expectativas educativas e profissionais, entre outras, tendo como referencial importante o trabalho doméstico (WHITAKER, 2002).

Hoje, os ideais do que é ser mulher estão-se transformando especialmente pela ampliação do acesso à educação escolarizada, por pressões especialmente dos movimentos sociais feministas e do mercado de trabalho. Apesar dos avanços, “o racismo e o sexismo levam a mulher negra a projetar sua identidade em conflito com a realidade de seu corpo e sua trajetória familiar e étnica” (GOMES, 1995, p. 25).

O ser mulher negra é uma condição social e cultural que tem muito peso nos processos de formação das identidades das jovens quilombolas, pois o gênero e a raça fazem grande diferença na construção das suas autoimagens. Isso porque as representações sociais de gênero e raça reproduzem preconceitos e estereótipos negativos que são internalizados desde a primeira infância por um tipo de educação, inclusive a escolar, sustentada pelas ideologias do racismo e do patriarcalismo. Estas noções são capazes de interferir no desenvolvimento da personalidade, da autoestima e da autonomia da mulher negra enquanto indivíduo (NASCIMENTO, 2003). Interferem também

no processo de socialização das jovens pesquisadas o aprofundamento das relações campo-cidade que cria novos espaços socioculturais de intercâmbios materiais e simbólicos.

Seyferth (2001) discute o conceito de raça questionando a instrumentalidade deste para as Ciências Sociais se tomada apenas pelo aspecto biológico. Contudo, prossegue afirmando que a partir do momento em que a palavra raça em seu significado biológico passa a ser uma marca de diferença social e transforma o que é diferente em desigual, estabelecendo uma relação hierarquizada entre os sujeitos, a categoria torna-se fundamental para as análises sociais. Para a autora o conceito de raça é utilizado enquanto “símbolo de diferenciação de grupos” e como produtor de relações sociais hierarquizadas nas quais os indivíduos são identificados como superiores ou inferiores de acordo com critérios subjetivos que delimitam a posição do sujeito no campo das relações sociais. Dito de outro modo, é o significado social das diferenças biológicas que configura o racismo, prática social discriminatória que classifica grupos e indivíduos racialmente considerando-os inferiores, fundamentada na supremacia branca e no etnocentrismo ocidental.

Podemos observar uma inter-relação das questões racial e de gênero, principalmente no que diz respeito à construção social dessas categorias. Ambas revelam na crítica, uma ao racismo, e outra ao patriarcalismo, uma ideologia que naturaliza as desigualdades sociais de raça e sexo justificando as distinções de posições, papéis sociais, direitos e deveres na diferença biológica entre brancos e negros, machos e fêmeas. Dessa forma, Nascimento (2003) considera que

O racismo se constitui e opera essencialmente da mesma forma que o sexismo, tanto no campo da discriminação, resultando em desigualdades sociais estatisticamente mensuráveis, quanto no âmbito mais amplo, efetuando de diversas maneiras, ora diretas, ora sutis, determinações e condicionamentos às possibilidades e às perspectivas de vida das pessoas e dos grupos humanos envolvidos. (p. 66)

A juventude, por sua vez, é simbolizada na sociedade pelas imagens de hedonismo, transgressão e onipotência, estereótipos que na sociedade de consumo são incorporados como estilo de vida. Algumas diferenciações são necessárias para transpor a imagem transmitida pela mídia, por exemplo, desse modelo idealizado do que é ser jovem.

Juventude diz respeito a uma fase da vida constituída e significada pela sociedade em determinado tempo, espaço e momento histórico; jovens são os sujeitos sociais imersos nesta condição que, ao longo de seu percurso de vida, experimentam essa fase de diferentes formas a partir dos recortes de gênero, classe e raça, entre outros. A primeira abordagem prioriza as análises de geração, em que a característica principal é o pertencimento a um dado grupo etário. Na segunda, consideram-se as múltiplas formas de manifestações juvenis, expressando tal heterogeneidade no termo *juventudes*, no qual se enfatiza o plural desta palavra.

As jovens pesquisadas têm suas trajetórias marcadas por essas situações em que ora a homogeneidade conferida à sua geração prevalece e ora a heterogeneidade de suas condições de gênero e raça definem seus percursos. Não podemos esquecer que elas se inserem na estrutura da sociedade em uma posição desigual também por conta de sua classe e carregam o estigma histórico sobre o seu local de moradia, tanto no que se refere à identidade quilombola quanto à rural.

No processo de construção de suas identidades, as jovens deparam-se com o entrelaçamento dinâmico das dimensões de gênero e raça. A experiência de ser negra é vivida por meio do gênero, assim como a experiência de ser mulher é vivida mediante de seu pertencimento racial. Essa perspectiva relacional abre caminho para uma noção de autoria nos processos de identificações, isto significa dizer, como Simone de Beauvoir já assinalava, que “nós não nascemos mulher, mas nos tornamos mulher”. Para Nascimento (2003), a introdução da dimensão “tornar-se” quando se fala em identidades representa uma escolha intencional e assumida de um projeto de identidade. Continua afirmando:

Se a construção do conceito de gênero desloca o enfoque da teoria feminista da “mulher” para as “relações de gênero”, o movimento no sentido de tomar como objeto de reflexão as “relações raciais” em vez de focalizar “o negro” também traz implicações para a articulação de novas abordagens da questão racial. (p. 76)

Dessa forma, a identidade negra é entendida, no contexto deste trabalho, como um processo construído historicamente em uma sociedade que reproduz a vivência do racismo. Como qualquer processo identitário, ela se constrói na relação de negociação com o outro. Como afirma Neusa Santos Souza (1990), ser negro no Brasil é *tornar-se negro*.

No quilombo São José, as jovens têm um elevado nível de escolarização em se tratando de uma comunidade rural e negra e em relação aos jovens da mesma idade moradores de áreas rurais. A maior parte já concluiu o Ensino Médio ou está em fase de conclusão.⁶ A valorização dos estudos por parte dos pais está presente nas expectativas que alimentam quanto ao futuro de seus filhos e filhas.

Ainda assim, as jovens que vivem no campo continuam vivenciando um intenso controle social, principalmente quanto à possibilidade de circulação em diferentes espaços. Uma hipótese formulada por Castro (2006) defende que tal movimento estaria ligado aos seguintes fatores: os processos de socialização do meio rural baseados numa divisão sexual do trabalho que geralmente exclui a mulher do processo produtivo (preparação das filhas para o trabalho doméstico e dos filhos para o trabalho na terra) e, conseqüentemente, da condição

6 Esta é uma realidade contrastante com o que as pesquisas mostram sobre escolarização no meio rural. A maior parte dos jovens estuda até a 4ª série do ensino fundamental, pois, como acontece no Quilombo, é a escola que chega mais perto do campo. A partir daí, dar continuidade aos estudos torna-se um grande desafio. As escolas distanciam-se do local de moradia desses jovens e na maior parte não há transporte que possibilite este deslocamento. O trajeto muitas vezes é feito a pé.

de sucessora da terra levando a uma maior dificuldade de permanecer no campo. Além disso, as jovens vivem com mais intensidade os conflitos da autoridade paterna/adulta.

As negociações são constantes. Sair para trabalhar em alguma fazenda próxima ou para ir à escola não representa um problema, mas participar das festas em cidades próximas, dos bailes já é diferente. Associando à interpretação de Stolcke (2007), podemos entender este quadro como uma tentativa de controle da sexualidade das mulheres que está vinculado à posição social que a mulher ocupa como instrumento de reprodução e manutenção tanto da lógica de dominação e das relações de herança (sobrenomes, religião, etnia) como do prestígio da família.

Importante ressaltar que o Quilombo São José entra no cenário político de luta pela terra acionando uma identidade de resistência comum, impulsionada por sua manifestação cultural característica, o jongo – uma dança em que casais se revezam no centro da roda girando em sentido anti-horário fazendo menção aos passos de umbigada (simulando um abraço) marcados pelos ritmos dos tambores e pelos versos cantados.⁷ Estes últimos, chamados de pontos, acreditase, retratam fatos do cotidiano dos escravos, a revolta, a opressão, as brincadeiras, o dia a dia na roça, entre outros.

O jongo tem se confirmado cada vez mais como um articulador entre a memória do cativo, a luta pela terra e a constituição da identidade quilombola. Representa, dessa forma, um elemento fundamental de afirmação da identidade coletiva do grupo. Identidade esta que se vem reconstruindo por meio também da entrada dos mais jovens e até de crianças na roda, pois antes só os mais velhos podiam participar da celebração. Essa postura modificou a forma como o jongo é visto pelos jovens que o entendem hoje como um espaço de celebração e momento para estar junto, principalmente por aqueles

7 Cada região onde o Jongo aparece guarda especificidades no seu modo de ser praticado. A definição apresentada refere-se às características comuns encontradas nos diferentes modos de dançar Jongo.

que voltam para a comunidade apenas em momentos de festas.

Nesse sentido, a questão da herança também ganha recortes de gênero. No processo de definição de quem pode e quem não pode sair do quilombo, por exemplo, ou colocar um ponto de jongo, está em jogo a hierarquia da família e da própria sociedade.

Em se tratando da herança da terra, da herança da luta pela terra e da herança espiritual ligada às manifestações religiosas e ao jongo, há diferenças entre homens e mulheres no processo de transmissão geracional. Como a terra do quilombo ainda se encontra em processo de disputa, é o seu valor simbólico e não tanto o produtivo que ganha força. A herança da luta pela titularização é de todos, mas a sucessão da liderança política é masculina. Às jovens atribui-se a herança espiritual.

Este processo segue uma lógica de produção dos herdeiros na qual “o provável herdeiro diferencia-se dos demais filhos, tanto em termos de prestígio na família, quanto em relação às cobranças e expectativas dos pais” (CASTRO, 2006, p. 262).

Muitos fatores contribuem para a movimentação dos jovens do campo para a cidade. O desejo de dar continuidade aos estudos, de ter opções de lazer, de buscar uma vida melhor por meio de um trabalho remunerado associa-se às questões relacionadas à lógica de reprodução familiar, às relações de hierarquia, à herança. Neste sentido, os jovens que vivem no campo levantam questões que desafiam a estrutura da sociedade brasileira. Pensar nas idas e vindas desses jovens significa pensar na estrutura fundiária do país, na distribuição desigual dos serviços públicos, entre outros.

Muitas jovens do quilombo São José, por exemplo, saem de sua comunidade para trabalhar, principalmente como doméstica nos centros urbanos mais próximos como Volta Redonda e Rio de Janeiro. Contudo, esse deslocamento não significa necessariamente ruptura com a comunidade de origem e está relacionado ao jogo de identidades e à interpretação que fazem de seus papéis sociais.

A seguir, são apresentadas algumas questões presentes no cotidiano das jovens pesquisadas, como a pluralidade de identidades que ganham sentido na relação com o outro, que são fundamentais para a aquisição de um conhecimento de si e vão interferir em suas trajetórias de escolarização e trabalho.

IDENTIDADES ARTICULADAS

A identidade enquanto processo inacabado de conhecimento de si em relação ao outro se constrói nos caminhos de socialização ao longo de toda a vida que incluem nossas relações familiares, de vizinhança, os círculos de amizades, a escola, o trabalho e também as relações conflituosas entre raças, classes, homens e mulheres, jovens e adultos.

As negociações que os sujeitos estabelecem entre as múltiplas experiências de vida dadas pelas variedades de relações sociais são constantes. Nesse sentido, falaremos em identidade enquanto processo de identificação.

Numa comunidade remanescente de quilombos, a história de luta de seus antepassados negros também configura as identidades pessoais e coletivas. A passagem do espaço de convivência familiar para o de grupos de amigos, para a escola e o trabalho está marcada por rupturas na construção da autoimagem de mulher, de negra e de quilombola. A imagem do negro brasileiro distorcida e estereotipada interfere na trajetória e na construção da identidade racial das jovens mulheres e faz com que muitas vezes a identidade racial apareça de forma fragmentada por meio do recurso da negação, do ocultamento (GOMES, 1995).

A história dos antepassados misturada com as representações desta mesma história produzidas pela televisão configura um olhar em conflito entre estereótipos e a própria vivência e interferem na trajetória e na construção da identidade racial.

A identidade quilombola aparece reafirmada a partir dos redimensionamentos da questão social e racial no discurso político do país. Enquanto identidade coletiva que é evocada pelo grupo no sentido de reivindicar “uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi historicamente submetido” (NOVAES apud GOMES, 1995, p. 40), a construção social e política da categoria quilombola evidencia as semelhanças internas da comunidade e suas diferenças em relação a outras e contribui para a construção no campo subjetivo da identidade negra das jovens. Essa autoconstrução da identidade é expressão da dimensão política da mobilização de sujeitos para transformação de sua própria realidade. Nesse sentido, Castells (1999) afirma que “reivindicar uma identidade é construir poder”.

As identificações do ser quilombola e jogueira redimensionam a autoestima das jovens e aparecem como elementos essenciais para o autorreconhecimento racial. A participação no grupo de jongo, além de ampliar a rede de trocas e os espaços em que as jovens circulam também constrói uma identidade positiva do que é ser negra-jogueira-quilombola. É na relação com o outro, na experimentação das identidades, no enfrentamento do racismo, nos processos de identizações que as jovens se reconhecem e passam a ser reconhecidas como mulheres negras quilombolas.

Na medida em que vivenciam situações de discriminação demonstram sua auto identificação que aparece como uma *identidade de resistência*, segundo a tipologia de Castells (1999). Indivíduos pertencentes a grupos desvalorizados socialmente recorrem a esse tipo de referência como forma de resistência aos estigmas impostos. A associação da prática do jongo com “macumba” expressa esta condição. A partir do momento em que sujeitos submetidos à lógica de dominação criam identidades capazes de reorganizar a forma em que se inserem na sociedade, tem-se uma *identidade de projeto*. Ambas estão diretamente relacionadas ao combate ao preconceito, ao sexismo e ao racismo.

As jovens pesquisadas revelam que no contato com o passado, com a história de luta de seus ancestrais a partir dos encontros com

outros jongueiros, o ser quilombola-jongueira se manifesta como uma identidade de resistência. Já a experiência com as atitudes discriminatórias do presente, a forma como o jongo é visto nas cidades próximas, por exemplo, provoca incômodos que geram uma nova maneira de se ver e, por consequência, uma nova forma de se colocar em relação aos outros. Essa autoreflexão sobre a posição que se ocupa na dinâmica das relações sociais transforma o ser quilombola-jongueira numa identidade de projeto.

Constatou-se também que para as jovens, as imagens transmitidas pela televisão sobre a escravidão⁸ e a relação com as pessoas mais velhas do quilombo permitem um maior conhecimento da própria história, assim como as diversas situações de racismo que vivenciam formam um cenário conflituoso de identificação que se estrutura entre a negação e a afirmação da sua origem étnicoracial.

A identidade negra é configurada na relação entre a história familiar, o tipo físico, a cor da pele, a relação com a escravidão, a recuperação da identidade quilombola, os espaços de alteridade e as situações discriminatórias que as jovens experimentam. Esse processo caracteriza o que Souza (1990) define como o *tornar-se negra*.

Para a autora, “ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (p. 77). A respeito dos dilemas da construção identitária enfrentado por jovens negros/as, Dayrell e Gomes (2002), referindo-se ao processo de construção da identidade negra em Souza (1990), afirmam:

A identidade negra é entendida, aqui, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. [...]

8 Sobre a relação entre mídia e representação do segmento negro consultar ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

ser negro no Brasil é “ tornar-se negro”. Assim, para entender o “tornar-se negro” num clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico. Referimo-nos aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem desenvolvida pelos jovens, sobretudo, por aqueles que vivem na periferia da cidade.

As jovens do quilombo convivem com essa dimensão da identidade negra que é resultado das interações que elas estabelecem com o mundo, o grupo de origem, o grupo da escola, o grupo do jongo, nas relações de trabalho, na igreja, nos bailes, enfim, nos espaços que circulam e praticam. Isto significa que sair do quilombo também representa uma ressignificação da própria identidade.

Os significados sociais contidos nos símbolos, nas representações do biótipo da mulher negra, como a cor da pele e o cabelo, somados à história do grupo social a qual pertencem configuram a identidade negra das jovens, afirmada e reconstruída no conflito entre uma representação positiva, como a história de luta de seus antepassados, e negativa, como o fato de uma delas ser confundida com uma “mulher de rua” quando passeava pela orla de Copacabana no Rio de Janeiro.

A história das mulheres negras, desde que foram escravizadas e tratadas como propriedade do senhor, é uma história que combina humilhação, luta e resistência. Nas senzalas cumpriam as funções de servir ao senhor como criadas, amas-de-leite e objeto sexual. A mulher negra escrava muitas vezes se via obrigada a se separar de seus filhos para amamentar os filhos do senhor. Por recomendações médicas, aquelas que serviam como amas-de-leite não poderiam mais amamentar seus próprios filhos que na maior parte dos casos morriam de desnutrição (THEODORO, 1996).

Aparentemente, as jovens negras quilombolas atualizam certas relações históricas uma vez que estão submetidas como domésticas às patroas em vez de ao senhor. A atividade doméstica das mulheres negras, no contexto brasileiro, contribui de forma significativa para a

liberação da mulher branca para o mercado de trabalho, para sua emancipação econômica e cultural. No que se refere à guarda e ao cuidado de seus próprios filhos, permanecem delegando esta responsabilidade à parentes e membros de sua comunidade, pois não dispõem de equipamentos públicos, tais como creches e escolas de horário integral.

A experiência de violência vivenciada por uma das jovens em Copacabana ao ser confundida com uma prostituta põe em relevo a reprodução do imaginário social sobre a condição de objeto sexual da mulher negra. Esta concepção sobre a corporeidade negra tem sua origem no período escravocrata não devendo ser entendida, apenas, como resultado de uma combinação de sistemas de dominação, mas como “decorrência da sociedade patriarcal que legitima a dominação do homem sobre a mulher” (THEODORO, 1996), assim como do senhor sobre o escravo.

A sexualidade da mulher negra escrava era vista pelo senhor “como fora do círculo familiar, sem limites, normas morais ou religiosas, já que a mulher negra era entendida como *coisa*, um *objeto sexual*” (THEODORO, 1996). Para Theodoro (1996), o culto à mulata, fortalecido a partir dos discursos favoráveis à miscigenação como fenômeno social regenerador da nação, atualiza esta relação, mas a coloca de forma perversa, pois responsabiliza os atributos físicos da mulher negra pelo desejo do homem branco. A entrevistada, no entanto, parece não reconhecer a perspectiva de gênero implicada na violência que sofreu.

AS JOVENS E OS ADULTOS

Os relatos das jovens sobre o quilombo e a dimensão da sua identidade negra muitas vezes se confundem com as lembranças que têm sobre “os mais velhos”. Estas pessoas são reconhecidas pela comunidade como os detentores da história, dos saberes e da memória dos antepassados e, portanto, do próprio quilombo. Transmitindo esta memória de geração em geração pela oralidade, os mais velhos

se constituem como os guardiões da tradição, entendida como uma construção do passado de forma a orientar o presente e o futuro. A tradição está ligada à memória coletiva e, como esta, se reconstrói o tempo todo tendo como base o presente. Portanto, nem a memória nem a tradição são estáticas, mas ao mesmo tempo esta última se mantém na história pela ritualização do passado e pelo conteúdo moral e sentimental que apresenta (GIDDENS, 2001).

A relação das jovens com o quilombo, sustentada pela tradição, carrega a ideia de um passado melhor, evocado pela memória de sua infância. As brincadeiras e os espaços do brincar no quilombo aparecem como símbolos da sensação de liberdade e união de quando eram crianças.

Em seus discursos há certa idealização do passado visto como um tempo melhor em que havia mais respeito aos mais velhos, às pessoas do quilombo e quando todos se ajudavam mais. A perda do contato diário, como ocorria na época em que estudavam, foi lembrada como um exemplo. A casa de mãe Firina,⁹ avó das jovens entrevistadas e líder espiritual do quilombo, foi apresentada como um ponto de encontro dos jovens que lá conviviam entre as idas e vindas do trabalho na roça, a escola e as brincadeiras.

Mãe Firina ocupa grande parte das memórias das jovens sobre a infância. Lembrada com muito carinho e respeito, ensinava brincadeiras e maneiras de agir e reunia as crianças para contar as histórias dos antepassados. Todos os dias, antes de irem para a escola, as crianças pediam a benção em sua casa, quem não o fizesse depois era cobrado, pois entendia-se que o não comparecimento para a benção era sinal de que se estava faltando à aula.

Este é um aspecto que caracteriza o papel de líder na comunidade, a possibilidade de deter o controle sobre os mais novos, desde a rotina até a escolha da função na comunidade ligada às heranças compartilhadas.

9 Mãe Zé Ferina morreu em 2003.

Algumas referências acionadas no discurso das jovens para se diferenciarem dos mais velhos, como o estudo, a possibilidade de concluir o Ensino Médio, expressam marcas geracionais dentro do quilombo. As jovens carregam uma consciência do lugar que ocupam para garantir a continuidade da cultura, assim como revelam o “medo” de não conseguirem responder às expectativas.

As referências do passado contribuem para formação dos projetos das jovens e constroem seus projetos de futuro. Isto porque a relação com os mais velhos também é pautada por certa autoridade que impõe limites às escolhas das jovens, como na decisão de ir trabalhar fora do quilombo.

Dentro das diferentes possibilidades de traçarem suas trajetórias pessoais que se ampliam com as múltiplas relações que estabelecem com o mundo social, as ancoragens das relações familiares ainda fazem sentido. Mas a necessidade de se diferenciarem do mundo adulto do quilombo também é colocada. Assumir as “responsabilidades” que os adultos colocam, seja para arrumar a festa, puxar o jongo ou cozinhar no mutirão da comunidade, não mais caracterizam a entrada no mundo adulto. Maternidade, casamentos, trabalho e conclusão dos estudos também não configuram o fim da juventude como etapa de vida.

Os jovens estão redefinindo no quilombo as condições de transição para a vida adulta no momento em que traçam suas trajetórias que são fruto de negociações entre os sonhos e as decisões que são chamados a tomar, entre o ideal e o possível.

Léon e Soto (2005) definem *transição* como um processo inevitável presente em todo momento histórico e comum a todo indivíduo e ressaltam que o que tem mudado historicamente relacionado cada vez mais ao contexto cultural e à situação social de vida é a forma de se fazer adulto, isto é, as estruturas das transições. Os autores consideram que

La tradicional estructura lineal de transición, definida por una secuencia culturalmente establecida y socialmente reproduc-

da, en que se pasa de estudiar a trabajar, de ahí al matrimonio y la crianza de hijos, todo con plazos estrictos, con edades prescritas, ha ido cediendo terreno a nuevas formas de hacerse adulto, nuevas formas de transición, con otra ordem en la secuencia y otros tiempos para cada paso. (p. 116)

As trajetórias no plano social são as posições que os sujeitos vão ocupando na estrutura social e são fatores que marcam as estruturas das *transições* (LÉON; SOTO, 2005). Os autores caracterizam essa relação dando um exemplo sobre o ser mãe. Mesmo que duas jovens vivam a experiência de ser mãe na mesma idade e que para isso precisem parar de estudar no mesmo tempo, “o que significa la maternidad para una y para otra será diferente de acuerdo con la posición de cada una en la estructura social” (p. 122). Isso significa que o impacto dessa transformação sobre o campo de possibilidades e os projetos dessas duas jovens será diferente. Dessa forma, entender as trajetórias de escolarização e trabalho das jovens pesquisadas contribui para a compreensão de seus projetos.

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO

Os diferentes espaços de sociabilidade dos jovens do quilombo em relação ao estudo, trabalho e lazer localizam-se, principalmente, na cidade e isso tem interferido na forma com que os jovens vivem suas experiências e constroem suas trajetórias de vida. A inserção escolar, por exemplo, e o convívio com as “culturas da cidade” propiciou o diálogo com outro universo cultural que permitiu aos jovens do quilombo o reconhecimento de si como sujeito jovem. A forma de vestir, a linguagem, os bailes *funks* e outras características dos diferentes modos de ser jovem passaram a fazer parte do cotidiano. Este reconhecimento da identidade de jovem quilombola representou também a ampliação das referências culturais e novas entradas nos mercados de bens simbólicos. Essa abertura de campo identitário tem permitido a construção de novas perspectivas de futuro dos jovens

em relação a si e de seus pais diante deles, assim como a elaboração de novas subjetividades quilombolas.

As jovens iniciaram sua escolarização já com defasagem idade-série, apontada como característica dos processos de escolarização das crianças negras (JACCOUD; BEGHIN, 2002; OLIVEIRA, 1999). Condições materiais como um lugar para ficar durante a semana de estudo, a ajuda da família para cuidar dos filhos e, posteriormente, uma Kombi para levar os estudantes do quilombo para a escola foram fundamentais para que muitos jovens do quilombo dessem continuidade aos estudos. Ainda assim, o Ensino Médio, visto como uma conquista, não tem garantido novas inserções das jovens no mercado de trabalho.

A escola também aparece como o lugar de socialização diferente da família no qual as primeiras diferenças são percebidas em situações preconceituosas. Para Gomes (1995)

é no contato extra-familiar que o negro, na maioria das vezes, começa a ver-se a si mesmo através da nomeação que o outro lhe dá. É o espaço onde aparecem os primeiros apelidos dados pelo grupo de colegas, as brigas, os pareceres dos pais, dos amigos e dos conhecidos. (p. 117)

Ser “da roça”, ser jongueira, ser quilombola, ser negra, até então dentro do núcleo familiar não representava nenhuma diferença, mas na relação com o outro a partir da entrada na escola de Santa Isabel as jovens começam a se perceber diferentes e como esta diferença aparece para os outros.

Alguns professores são lembrados como aqueles que davam força tentando trabalhar o preconceito organizando tempos e espaços para o pessoal do quilombo falar sobre o jongo e mostrar sua cultura. Mas há de se estar atento, pois na escola nem sempre a discriminação racial se dá apenas de forma explícita, por agressões, apelidos, entre outros mecanismos. Ela aparece especialmente nos discursos, nas profecias

autorealizadoras dos professores, na ausência de referenciais negros, nas festas, no livro didático, na organização da sala de aula. Apesar das políticas atuais que visam fazer da escola um território de conhecimento e posicionamento sobre a história e cultura negras e as relações raciais no Brasil, como a lei 10.639/2003,¹⁰ ainda há uma resistência grande por parte da comunidade escolar em tratar dessas questões.

O território escolar é um espaço privilegiado de formação que não deve se furtar das discussões sobre a natureza das relações interraciais construídas historicamente e reelaboradas na atualidade. Para Oliveira (1999),

só a tomada de consciência, de parte dos afro-descendentes, de terem sido excluídos e rechaçados e de parte dos brancos de serem discriminadores ou de terem origem racial de um grupo excludente, é que se poderá tender para relações inter-raciais não-conflitantes. (p. 14)

Considerando a história da educação dos negros no Brasil, verifica-se que o acesso à educação escolarizada desse segmento social a partir do pós-abolição ocorreu muito lentamente. Não havia uma política de massas intencionalmente voltada para garantir a entrada na escola de ex-escravos, o que revela uma morosidade também no reconhecimento da educação como um direito de todos e não só de alguns; mais uma expressão de uma cidadania desigual entre negros e brancos, ou, como considera Menezes (2006), de uma inclusão excludente que tem ainda reflexos na vida escolar de jovens negros de hoje.

Embora avanços tenham ocorrido nas últimas décadas, no que se refere ao acesso a uma escolarização de qualidade, ainda há muito o que se corrigir a fim de se promover igualdade de oportunidades às populações historicamente discriminadas e o combate às diferentes

10 A lei 10639/03 alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituindo como obrigatório nos currículos das escolas públicas e particulares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Em 10/03/2008, foi alterada de modo a incluir o ensino da cultura e da história indígena (Lei 11.645/08),

formas de discriminação. Alguns desafios que precisam ser enfrentados dizem respeito, por exemplo, às condições de permanência da população negra nos diferentes níveis de escolaridade e às reformulações das propostas curriculares tanto das escolas básicas quanto dos cursos universitários, principalmente àqueles dedicados à formação de professores.

A desigualdade entre negros e não negros, perceptível em todos os setores da sociedade, tem forte projeção na educação na qual são evidenciados claramente os efeitos da discriminação contra o negro, seja pelas profecias autorealizadoras dos professores para com seus alunos, pelo reforço de estereótipos e demais práticas racistas evidenciadas também nos discursos das jovens do quilombo.

A escola como espaço de aprendizagem e socialização tem grande importância no processo de construção das identidades. O reforço de estereótipos e representações negativas do que é ser mulher, negra e quilombola marca as trajetórias escolares das jovens que desenvolvem diferentes estratégias para lidar com o preconceito e o racismo. É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos e é nesse território separado da família que elas também se tornam jovem, mulher, negra e quilombola. Não que esse processo de constituição das identidades tenha fim, mas a escola, com suas práticas socializadoras, aparece nos discursos das jovens como o primeiro lugar de embate entre o reconhecer-se e o ser reconhecida como jovem, negra e quilombola, além de evidenciar o direito à educação como um direito de cidadania juvenil.

Em pesquisa recente¹¹ sobre as possibilidades construídas pelos próprios jovens da América Latina no que se refere ao enfrentamento das situações de discriminações e desigualdade, Andrade e Novaes (2008) identificaram que uma das principais demandas da juventude

11 Pesquisa realizada pelo Ibase em parceria com o Instituto Pólis – Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, intitulada “Juventude e Integração Sul-americana: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis”. Ver em: <www.ibase.br>.

sul-americana, considerando os segmentos juvenis estudados, consiste numa educação pública de qualidade que atenda às especificidades da vida dos jovens, isto é, uma educação que enfrente “as práticas discriminatórias, os processos de exclusão, os mecanismos de reprodução de desigualdades que caracterizam o sistema educacional dos diferentes países” (p. 6). As autoras chamam a atenção para o fato de que não se trata apenas do direito à educação, mas de

[...] maior qualidade (professores mais bem preparados, currículos mais condizentes com a realidade atual); mais flexibilidade (necessidade de calendários adaptados para combinar trabalho e estudo nas cidades e na área rural); garantia de continuidade educativa (secundária, técnico-profissional, universitária). (ANDRADE & NOVAES, 2008, p. 6)

O processo brasileiro de democratização do acesso à educação escolarizada, mais recentemente com iniciativas voltadas para o Ensino Médio, tem permitido que grupos sociais diferentes possam passar pela mesma etapa de vida, mas não com a mesma qualidade. Para os jovens do quilombo, a inserção na escola de Ensino Fundamental na cidade mais próxima foi um marco em suas trajetórias, lugar no qual os valores e comportamentos apreendidos nas relações familiares foram confrontados com outros modos de pensar e agir. No entanto, no que se refere à qualidade, flexibilidade e garantia de continuidade dos estudos, está muito distante daquilo que os jovens apresentam como demanda. Ainda assim, a escola possibilitou o tempo e o espaço para que aqueles sujeitos que nasceram numa mesma época partilhassem experiências comuns e se constituíssem enquanto grupo diferenciado dentro e fora do quilombo. Dentro do quilombo se organizaram como um grupo que se afirmava distinto do mundo adulto e fora eram vistos como “o pessoal do quilombo”.

Na escola, o contato com diferentes modos de se vestir, falar, andar, os gostos musicais, entre outros, que no meio urbano são reconhecidos como marcas da juventude, também começaram a

aparecer no quilombo e foram elementos significativos no processo de reconhecimento da juventude de São José.

Os estigmas relacionados à condição rural das jovens também eram acionados na escola como forma de diferenciação entre os jovens do campo e os da cidade. Apesar desse reconhecimento que mesmo de forma negativa não deixa de evidenciar diferenças nos modos de ser jovem, as marcas de juventude, como o jeito de se vestir e falar, por exemplo, ainda são relacionadas apenas à cultura juvenil urbana.

Dayrell (2007) afirma que “o cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela” (p. 121). Essa sociabilidade vai conferir nova identidade para alguns sujeitos que passam a ser vistos também dentro do quilombo e não apenas fora dele como jovens.

Se a escola contribui para a construção e vivência de uma certa condição juvenil, a ampliação da escolarização, como no caso de São José, em que a maior parte dos jovens tem concluído o Ensino Médio, vem alargando essa fase da vida e, por conseqüência, postergando a passagem para a vida adulta. Reconhecendo, como ressalta Dayrell (2007), que a escola atualmente não é o único espaço de socialização dos jovens que tem ocorrido em diversos espaços e tempos da vida cotidiana, não se pode negar a importância que esta instituição teve na afirmação da juventude do quilombo.

O projeto de dar continuidade aos estudos para além do Ensino Médio¹² passou a fazer parte das expectativas de futuro desses jovens e vincula-se tanto à trajetória de escolarização e trabalho quanto às experiências anteriores que formaram o campo de possibilidades de cada sujeito.

12 As jovens que dão corpo a esta pesquisa fazem parte da primeira geração do Quilombo a concluir o Ensino Médio.

O trabalho também é um grande indicador das relações de gênero no quilombo. Ao mesmo tempo em que a socialização das jovens dentro do grupo familiar é marcada pelo serviço doméstico,¹³ como o cuidar dos irmãos e irmãs mais novas ou a preparação da comida; são elas que vêem os jovens como acomodados com o trabalho na roça, indicando outras perspectivas de futuro diferentes daquelas que foram passadas pela família. Para elas, as jovens “querem conquistar mais coisas” e “conhecer coisas diferentes”. No entanto, o trabalho disponível próximo ao quilombo, além do doméstico, é na agricultura, para capinar, uma função pesada a qual as jovens não querem mais se submeter. Na perspectiva de que o processo de construção da autonomia está vinculado também ao poder econômico, elas relatam que na roça são os jovens homens que conseguem de alguma forma ajudar a manter uma renda, justifica ressaltando o valor social do dinheiro para o homem que é visto como o provedor da casa e mesmo quando ainda não constitui família precisa de dinheiro para as saídas, no caso os divertimentos, bailes e outras atividades de lazer.

Em se tratando das saídas para se divertir, as jovens costumam sair do quilombo para missas ou alguns bailes nas cidades próximas, estes últimos quando tinham onde dormir, diferentemente dos meninos. Os casamentos foram realizados em sua maior parte com jovens da própria comunidade, que atribuem este fato à falta de conhecimento de outras pessoas, ou seja, à pouca mobilidade das jovens que não tecem tantas redes de namoros como as de emprego.

Nessa reprodução de papéis sociais no que se refere às relações de gênero, as jovens estão buscando outros encaixes. Existe uma rede de trabalho feminino que traça o caminho das jovens em relação às possibilidades de emprego, impulsionada desde as primeiras mulheres que saíram para trabalhar como domésticas. O empregador de

13 Segundo dados da PNAD, 89,9% das mulheres jovens economicamente ativas têm os afazeres domésticos como atividade. Conciliando-os com o trabalho e o estudo, estas jovens vêm atingindo níveis de escolarização mais altos que os homens.

uma conhece alguém que está procurando gente para o serviço, as informações retornam ao quilombo e a menina que estiver disponível e com vontade de trabalhar fora acaba vendo esta como a única oportunidade.

O trabalho como doméstica acaba se tornando a alternativa viável para se ter acesso aos bens que a cidade oferece, desde o dinheiro até o conhecimento. O fato de se ter um lugar para dormir se transforma no principal atrativo, mas os fatores que levam uma menina ou outra a esse tipo de trabalho são diferentes.

Se as relações de gênero são marcadas por confrontos de poder entre a vida pública e privada em que à mulher designa-se uma posição inferior, e as relações raciais configuram um estado de desigualdade e invisibilidade para os negros, o que significa para a mulher negra carregar a história dessas relações que podem ser representadas pelos estigmas produzidos socialmente como o de objeto sexual, o de ser serviçal ou subserviente, o fato de serem quilombolas ou morarem “na roça” e o trabalhar como doméstica?

Não se pode negar que a história do serviço doméstico no Brasil está profundamente vinculada à história das escravas domésticas encarregadas das tarefas do lar do senhor. Após a abolição esta ocupação tornou-se a maior fonte de trabalho feminino. As relações entre patroa e empregada ainda carregam os resquícios das relações entre senhora e escrava, pautadas nas ideias de subordinação, exploração, apadrinhamento e ajuda.

No que se refere ao mercado de trabalho, as mulheres negras são submetidas às ocupações mais precárias, como o serviço doméstico. Este representa 25,1% da população economicamente ativa feminina na faixa de 15 a 24 anos (só na região sudeste, nessa mesma faixa etária temos 19,5% de jovens nessa ocupação), de acordo com dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios de 1995) condensados na publicação: “Perfil da mulher jovem de 15 a 24: características diferenciais e desafios”. Se considerarmos a variável cor, encontramos 53,2% de jovens pretas e pardas trabalhando como

domésticas. Cruzando esses dados com a população de mulheres jovens entre 15 e 24 anos, temos, de um total de cerca de 14,3 milhões, vivendo nas cidades 11,6 e no campo 2,7 milhões, o que indica que muitas vezes a porta de entrada das jovens no trabalho urbano se dá por meio do trabalho doméstico.

Essa inserção precária no mercado de trabalho, considerando a relação entre rendimento, número de horas trabalhadas e ausência de regulamentação profissional,

[...] permite uma série de violações, que submetem as trabalhadoras domésticas, dentre outros constrangimentos, à violência sexual e moral por parte dos empregadores, à jornada de trabalho escravizante e a salários irrisórios sob a falsa argumentação do acolhimento. (RIBEIRO, 2004, p. 90)

As arbitrariedades a que estão sujeitas as trabalhadoras domésticas dizem respeito à precariedade das condições de trabalho, ao grande número de horas em serviço, à baixa remuneração, à informalidade a que estão sujeitas e estão ligadas a uma condição indefinida da trabalhadora doméstica que vive entre relações dissimuladas com a empregadora que ora é a “madrinha” e ora é a patroa. Tal fato se agrava quando tratamos das trabalhadoras que residem¹⁴ nas casas dos patrões, pois a relação de ajuda se evidencia mais do que a relação de trabalho, uma vez que o alojamento e a comida, para citar alguns exemplos, são vistos como regalias dos empregadores. Esse caso produz ambiguidades, uma vez que as relações, ao ficarem mais pessoalizadas, tornam difícil a definição dos papéis sociais de patroa e empregada, os quais passam a se basear em trocas afetivas e favores. A relação de

14 Não podemos deixar de considerar a heterogeneidade de situações dentro do trabalho doméstico remunerado. Melo (1998) classifica da seguinte maneira: *as mensalistas* – “empregadas domésticas residentes, que vivem no local de trabalho, recebem salário mensal, mais casa e comida” e *as diaristas* – “empregadas que não residem no local de trabalho, trabalham em várias casas de famílias, recebem salário diário ou semanal/mensal”.

exploração é mascarada até mesmo pelo discurso, a jovem não é vista como uma trabalhadora, mas como uma “ajudante”, “afilhada” e a patroa é a “tia” ou “madrinha”. O salário irrisório e o número de horas trabalhadas cada vez mais indefinida revelam esse tipo de relação.

Outra abordagem, sugerida por Vidal (2003), analisa a relação entre a linguagem do respeito e os sentidos de cidadania a partir dos conflitos entre empregadas domésticas e seus patrões. A autora observa que na maior parte dos conflitos “o indivíduo não busca a satisfação material, mas o respeito como ser autônomo e individualizado” (p. 279). Isto é, gestos ou palavras que possam afetar a dignidade do indivíduo, no caso, de trabalhadoras domésticas, que acabam desencadeando a deterioração das relações de trabalho. Muitas mulheres que Vidal encontrou no sindicato de trabalhadoras domésticas do Rio de Janeiro tinham abandonado o emprego e entrado com uma ação na Justiça do Trabalho “não pela remuneração insuficiente, mas porque haviam sido desprezadas ou humilhadas pelo patrão [...] e já não conseguiam estabelecer uma relação positiva consigo mesmas e se sentiam prejudicadas em sua capacidade e agir” (2003, p. 279). Talvez essa noção de respeito marque também a relação das jovens com as patroas.

O trabalho doméstico remunerado, considerado pela sociedade uma ocupação subalterna por não exigir experiência e qualificação e por se basear na construção cultural de que o serviço de casa é o lugar da mulher, tornou-se refúgio das trabalhadoras com baixa escolaridade e sem treinamento. Historicamente a mulher negra que veio da senzala, excluída de outras formas de inserção social, ocupa esta posição. Como assinalou Gonzalez, reportado por Melo (1998, p. 8), quando a mulher negra “não trabalha como doméstica, encontramos esta prestando serviços de baixa remuneração nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de “empregadas de limpeza”.

As jovens do quilombo possuem elevado nível de escolarização com Ensino Médio completo, não se inserem, portanto, no perfil das

trabalhadoras domésticas no que se refere à qualificação. Contudo, o avanço na escolarização não significou uma nova entrada no mundo do trabalho urbano.

SAIR, FICAR, VOLTAR...

Questão que se tem tornado central nos estudos sobre juventude rural é a relativa à saída dos jovens do campo para as cidades. Por mais que fisicamente seja difícil demarcar as fronteiras entre esses dois espaços, há uma notável diferença quanto ao acesso a bens e serviços, o que contribui para a desvalorização do rural e, por consequência, de seus habitantes.

Desde o período pós-abolição a mobilidade espacial fazia parte do projeto de liberdade dos ex-escravos. Ana Rios e Hebe Mattos (2004), em pesquisa realizada sobre as comunidades quilombolas do Vale do Paraíba do Sul remetem a este fato:

Deixar ou não as fazendas onde conheceram o cativeiro foi uma decisão estratégica a ser tomada pelos últimos cativos após a abolição. O exercício da recém adquirida liberdade de movimentação teria que levar em conta as possibilidades de conseguir condições de sobrevivência que permitissem realizar outros aspectos tão ou mais importantes da visão de liberdade dos últimos cativos, como as possibilidades de vida em família, moradia e produção doméstica, de maior controle sobre o tempo e ritmos de trabalho e, de modo geral, sobre as condições dos contratos a serem obtidos (de parceria, empreitada ou trabalho a jornada) tendo em vista as dificuldades então colocadas para o acesso direto ao uso da terra. (p. 180)

Muitos libertos escolheram ir para cidades próximas, percorrendo o trajeto a convite de algum parente ou, no caso das mulheres, iam para as cidades para trabalhar como empregadas domésticas em casas de famílias conhecidas na região. Esse tipo de movimentação não é

novidade também para as pessoas do Quilombo São José e relaciona-se com a falta de políticas que garantam o acesso à terra e a possibilidade de nela continuar tanto dos libertos no pós-abolição quanto de seus descendentes. As narrativas de idas e vindas do quilombo para o Rio de Janeiro, principalmente à região da baixada fluminense na qual têm parentes, são frequentes nos depoimentos de diferentes gerações. A relação tradicional de compadrio que estabeleciam com o antigo proprietário da fazenda tornava o quilombo um lugar para se voltar, caso a vida na cidade não desse certo.

Nesse contexto, o movimento de *ficar, sair e voltar* de seu território engendrado pelas jovens deve ser analisado considerando dimensões que interferem não apenas nas possibilidades objetivas de construir novas identificações, como também nas condições subjetivas, nos desejos, na autoestima daqueles que vivem em áreas rurais. O interessante a ser observado é o fato de que a saída dos jovens não representa apenas uma decisão individual, pois há uma rede de relações e simbolismos em jogo.

Entender os diferentes modos de ficar ou sair que se configuram pelas trajetórias das jovens pesquisadas permite uma análise que não se concentra na mobilidade espacial como um problema, mas percebe suas possibilidades e abre caminho para novas significações que se referem a esquemas de circulação entre o campo e a cidade. O sair sabendo que pode voltar caracteriza um desses movimentos e gera uma mobilidade espacial circular em que nada é visto como definitivo. Esse ir e vir muitas, vezes pautados pelos *espaços de circulação permitidos* (CASTRO, 2005), como a escola e o trabalho, está muito presente na vida das jovens do quilombo. Digo permitidos, pois os percursos de lazer, pouco evidenciados nas entrevistas, são mais controlados em relação às jovens mulheres. Aonde vão e com quem são perguntas frequentes que pautam os limites desses trajetos de lazer.

As jovens estabelecem uma relação de circularidade entre o campo e a cidade num percurso em que o *sair*, o *ficar* e o *voltar* andam juntos. Com o estreitamento das fronteiras entre o rural e o

urbano no contexto de globalização recente, faz-se necessária uma revisão dos conceitos que originalmente pautaram a produção de conhecimento nessa área. A atual resignificação das noções de rural modifica também a noção de território, uma vez que este passa a ser visto como dinâmico, para além de seu aspecto físico, configurando uma nova abordagem que enfatiza a “complexidade das relações entre atores sociais e espaço no contexto de construção de novas identidades sociais” (CARNEIRO, 2005).

As antigas oposições que organizavam as ciências sociais, como tradição e modernidade, rural e urbano, campo e cidade, agricultura e indústria, criaram identificações essencialistas e relações assimétricas de poder entre esses espaços. Com as intensas trocas materiais e simbólicas entre esses lugares sociais, hoje podemos falar na existência de “elementos de ruralidade em espaços urbanos, bem como de elementos de urbanidade em espaços rurais” (MOREIRA, 2005).

São, principalmente, os jovens que vêm desenvolvendo um movimento de desconstrução do rural como algo atemporal e que se quer isolado. A questão que se coloca é como garantir condições para que os jovens que queiram permanecer no campo permaneçam da melhor maneira possível. A análise das trajetórias de jovens mulheres quilombolas pode fornecer pistas importantes nesse sentido.

O que significa, então, *sair, ficar e voltar* no caso das jovens do Quilombo São José?

O *sair* representa a possibilidade de uma “vida melhor”, de dar continuidade aos estudos, entrar em contato com algo diferente, uma experimentação da vida e o acesso a bens de consumo. Como mostra um dos depoimentos que retomo aqui: “eu volto sem vergonha de nada, porque não saí de lá, não fiz nada de errado pra sair de lá, eu saí para tentar ter alguma coisa melhor, pra tentar, até mesmo experiência melhor”. *Voltar* também não está relacionado ao fracasso, não se volta apenas quando a vida na cidade não dá certo, mas quando se cansa do trabalho, para “dar um tempo” e depois ir trabalhar de novo, por saudade, pelos filhos.

Velho (1989), ao pesquisar os moradores de Copacabana na década de 1970, percebeu que a mobilidade espacial dos moradores da zona norte e dos subúrbios para a zona sul significava para os sujeitos uma mobilidade social, mesmo quando se mudavam para apartamentos que dentro do bairro tinham algum estigma negativo. Para as jovens do quilombo, ir para cidade trabalhar num emprego remunerado, mesmo como empregadas domésticas, representa também um prestígio diante do grupo de origem.

Em Copacabana, o retorno ao lugar de origem era visto com ambiguidade, “muitas vezes parece haver uma tentativa de ‘apagar’ o fato de terem morado lá” (p. 52), considera Velho. Isso não acontece entre as jovens do quilombo, ao contrário, ser quilombola agrega valor à sua trajetória em busca de uma “vida melhor” na cidade. Há um interesse por parte dos moradores da cidade que tratam com certo exotismo essa identidade, com perguntas frequentes sobre a vida no quilombo carregada de estereótipos, do tipo: “Você é fugida?”

O *ficar* hoje também se apresenta como uma alternativa e não uma condição, um destino pré-definido. Rita conta essa história; saiu para trabalhar e atualmente encontrou uma ocupação no quilombo que a satisfaz e não está relacionada à atividade agrícola.

Contudo, o *ficar* ainda não é dado pela qualidade de vida no quilombo, e muitas vezes o receio do fracasso na cidade interrompe a trajetória de alguns jovens. Mesmo que as condições de permanência na comunidade de origem tenham melhorado com a introdução de projetos sociais, a provisoriedade e descontinuidade dos mesmos não diminui as incertezas quanto ao futuro dos jovens.

Até quando ficam, as jovens estão inseridas no *ir e vir*, pois a provisoriedade das condições de vida em que se encontram, tanto na cidade, quanto no quilombo, tem configurado esse tipo de trajetória pendular. No entanto, o movimento pode ser interrompido por algumas situações que enfrentam dentro do quilombo ou na cidade que impedem que se continue o trajeto, como no caso em que vivenciam algum tipo de violência, principalmente a doméstica.

De acordo com a definição do Ministério da Saúde (2001), a violência intra-familiar caracteriza-se pelas variadas formas de violência interpessoal: agressão física, abuso sexual, abuso psicológico, negligência, abandono, maus-tratos, entre outras. Essas relações de violência constataam as diferenças de distribuição de poder entre homens e mulheres, inclusive no quilombo. Como os casamentos na maioria das vezes são realizados com pessoas da própria comunidade, ou seja, parentes próximos, a jovem vítima de violência doméstica acaba não prestando queixa contando apenas com o apoio da rede de proteção familiar, que se constitui principalmente de seus pais e irmãos.

Nesses casos, a ida para a cidade se torna reconhecida e até legitimada pelos parentes, apesar de o ato de violência ser camuflado com as mais diversas explicações, do tipo: “Ele está doente”. Essa forma violenta de relação não é reconhecida dentro do quilombo, sempre velada e resolvida na interpessoalidade, longe do poder público, impondo limites à própria vítima que não toma a decisão de prestar queixa na delegacia. Só travei contato com esta discussão porque presenciei situações de maus-tratos a uma criança, pois, mesmo acionando alguns recursos no momento da entrevista para ouvir o relato sobre o assunto, o que prevalecia era a imagem construída pela comunidade do agressor como uma pessoa que está enlouquecendo e, por isso, cometeu alguns erros. A violência sofrida dentro do quilombo e a forma “privada” pela qual o assunto é tratado sem a mediação dos poderes públicos nos faz perceber o quanto as diferenças nas relações de gênero passam muitas vezes despercebidas para as jovens e para a própria comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa capacidade de ser no mundo é definida pela identidade numa relação recíproca entre o indivíduo e a sociedade da qual faz parte, estabelecendo diferenciações e reconhecimentos. Identidade como um sistema de relações e representações se constitui pela forma que nos reconhecemos e pela forma com que somos reconhecidos pelos

outros, num jogo de forças que modifica a todo tempo suas fronteiras. Quando, por exemplo, somos reconhecidos por rótulos, é sinal de que nossa diversidade foi fixada pelos outros, e quando o estigma é internalizado, anula-se nossa capacidade autônoma de identificação. As jovens do Quilombo São José da Serra jogam nesse campo de força de estereótipos tentando equilibrar as diferentes partes que compõem suas identidades para não se perderem enquanto sujeitos.

O lugar de origem, a luta pela terra, o jongo, a condição racial, as trajetórias de escolarização e trabalho são dimensões do universo multifacetado que dão sentidos ao processo de identificação das jovens e configuram seus caminhos de individuação.

As identidades negra e quilombola se articulam com o gênero e a geração e se constroem e reconstroem em diálogo e na relação com o outro, seja na escola ou no trabalho. Situações de discriminação que enfrentam nos seus percursos de idas e vindas do quilombo para a cidade também dão corpo a este processo de afirmação de suas identidades, pois no enfrentamento do preconceito e nos conflitos se afirmam símbolos e representações positivas e/ou negativas sobre sua história e sobre si mesmo, um processo vivenciado de maneira única por cada indivíduo.

A saída das jovens do quilombo para a cidade representa um momento no qual o indivíduo ganha força. A ampliação das redes de sociabilidade com o trabalho e os estudos configura processos de autonomia que vêm reorganizando as relações familiares dentro do quilombo. Assim, ir para a cidade pode significar uma busca por autonomia, inclusive financeira, em relação à família.

Não se pretendeu neste trabalho traçar um tipo ideal de jovem, mulher, negra e quilombola, mas sim afirmar a multiplicidade de identificações e de trajetórias tomando cuidado sempre para não reforçar a ideia de que as grandes cidades são sempre desagregadoras e representam a perda dos laços sociais tradicionais, numa ótica de oposição entre campo e cidade. A cidade é constituída por seus moradores, em suas múltiplas redes, formas de sociabilidade, estilos de

vida, deslocamentos e conflitos. Nesse sentido, explorar o conteúdo simbólico das cidades nas trajetórias das jovens quilombolas permitiu atravessar fronteiras e construir uma relação de continuidade entre o rural e o urbano.

O interessante é observar como a cidade e seu estilo de vida ultrapassa seus limites físicos. Dessa maneira, podemos dizer que a cidade está no quilombo assim como o quilombo está na cidade, ou pelo menos as representações que os sujeitos carregam sobre esses espaços na medida em que se deslocam.

Enfatizar os quilombos como algo que nunca se fez e nunca se quis isolado permite que hoje repensemos o tipo de relação que estamos construindo com as comunidades de remanescentes de escravos. Isso significa que, para além da posse da terra, é necessário garantir espaços de circulação material e simbólica para que estas comunidades continuem construindo sua experiência de liberdade e autonomia.

Como visto, a produção de posições desiguais, hierarquizadas pela forma como foram construídas as relações de gênero e raça, interferem nos processos de socialização, na construção da identidade dos sujeitos, nas inserções sociais, entre outros. No caso estudado, a falta de oportunidades no quilombo leva as jovens para a cidade numa posição de subalternidade.

As jovens são representativas de uma geração que alcançou muitas conquistas no que se refere principalmente à escolarização. Conseguiram dar continuidade aos estudos para além da escola que fica no quilombo e concluíram o Ensino Médio, fato até então inédito na comunidade. A expectativa está agora colocada para as gerações mais novas para continuarem essa trajetória e chegarem até o Ensino Superior.

Em relação ao trabalho, as jovens seguiram um percurso que se iniciou com suas mães. O trabalho doméstico é a porta de entrada no mercado de trabalho urbano e a possibilidade de aquisição de uma autonomia econômica que modifica as relações familiares e a

forma como são vistas dentro do quilombo. A grande diferença para as gerações anteriores é que esse trajeto não configura a entrada no mundo adulto, mas sim uma ampliação nas possibilidades de ser jovem quilombola.

O movimento de ir e vir entre o quilombo e a cidade é pautado pela precariedade e provisoriade das condições de vida e trabalho na cidade, pelos recursos materiais e simbólicos que herdamos que não se apresentam como suficientes para garantir a entrada no mundo urbano e pelo fato de a escolaridade ainda não garantir certa mobilidade social. Esse é o contexto em que as jovens vêm desenhando seus trajetos de individuação, tornam-se sujeitos cada vez mais singulares, dentro ou fora da comunidade. Conjugam as novas possibilidades com as tarefas que lhes são dadas pelos “mais velhos” de dar continuidade aos valores e às tradições do grupo ao qual pertencem.

Ser jovem, mulher, negra e quilombola entre o quilombo e a cidade, representa ser diferente, mas também ser desigual. Essa marca identitária acompanha as jovens nos seus percursos de idas e vindas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a ampliação da rede social e o contato com novas possibilidades para a formulação de projetos ampliam as possibilidades de se fazer sujeito, o ser negra quilombola reduz essas expectativas. Ao mesmo tempo que o contato com o estilo de vida dos jovens urbanos permite que os indivíduos circulem, transitem em diferentes grupos alargando o universo da sua vida social, as jovens se vêem restritas à inserção em espaços subalternos de trabalho, como o de empregada doméstica. Nessa contradição, as jovens vão negociando com a vida, transformando seus projetos, conjugando suas expectativas com as possibilidades que se apresentam, tornam-se indivíduos mais singulares, mas sem perderem o vínculo com a identidade do grupo de origem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro; NOVAES, Regina. Jovens da América do Sul: situações, demandas e sonhos mobilizados. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, p. 3-8, mar. 2008.

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas da Saúde. *Violência intra-familiar: orientação para prática em serviço*. Brasília, DF: Secretaria de Políticas de Saúde, Ministério da Saúde, 2001.

CARNEIRO, M. J. Apresentação. In: MOREIRA, R. J. (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: [s.n.], 2005.

_____. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 53-75, 1998. Disponível em: < <http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos/downlo/rurbzeze.html>>. Acesso em: 9 jul. 2005.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, E. G. *Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–PPGAS, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, jul. 2005.

_____. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias. In: WOORTMANN, E. F. et al. (Org.). *Margarida Alves: coletânea sobre estudos rurais e gênero*. Brasília, DF: MDA, IICA, 2006.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L. Juventude, práticas culturais e identidade negra. *Palmares em Ação*, Brasília, DF, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e tréplicas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

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

IBGE. Perfil da mulher jovem de 15 a 24: características diferenciais e desafios. In: _____. *População jovem no Brasil*. Rio de Janeiro: Departamento de População e Indicadores Sociais, IBGE, 1999. 55 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 3). Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília, DF: IPEA, 2002.

LÉON, Oscar Dávila; SOTO, Felipe Ghiardo. Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles em Chile. *Nueva Sociedad* 200, Lima, nov. 2005.

MELO, Hildete Pereira de. *O serviço doméstico remunerado no Brasil: de criadas a trabalhadoras*. Rio de Janeiro: IPEA, 1998. (Texto para discussão, n. 565). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/td_0565.pdf>. Acesso em: 18 out. 2008

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 8, 2006.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: _____. (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sortilégio da cor: identidade raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: PAPA, Fernanda (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

RIBEIRO, Matilde. Relações raciais nas pesquisas e nos processos sociais: em busca de visibilidade para as mulheres negras. In: VENTURI; RECAMÀN; OLIVEIRA (Org.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. *TOPOI*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, jan./ jun. 2004.

SEYFERTH, Giralda. *O conceito de raça e as ciências sociais*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2001. Mimeo.

_____. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 20, jun. 1991.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SPOSITO, M.P. (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. v. 1-2.

STOLCKE, Verena. Gênero mundo novo: interseções. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. In: GROSSI, M. E.; FRY, P. (Org.). *Conferências e práticas antropológicas*. Blumenau: Nova Letra, RBA, 2007.

STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? *Estudos Afro-asiáticos*, São Paulo, n. 20, jun. 1991.

THEODORO, Helena. *Mito e espiritualidade: mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

VELHO, G. *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

VIDAL, Dominique. A linguagem do respeito: a experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, 2003.

WHITAKER, Dulce C. A. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, ano 22, n. 56, p. 7-22, abr. 2002.

ANTIGAS E NOVAS GERAÇÕES DO JONGO DO SUDESTE: UM RECORTE DA EXPERIÊNCIA DO PONTÃO DE CULTURA DO JONGO/CAXAMBU

Elaine Monteiro¹

Mônica Pereira do Sacramento²

-
- 1 Professora Associada do Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense, Coordenadora Geral do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu. E-mail: elaine@vm.uff.br; pontaojongo@gmail.com.
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Coordenadora Executiva do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, membro do Observatório Jovem e do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. E-mail: monisacra@yahoo.com.br; pontao-jongo@gmail.com.

RESUMO

A partir do trabalho desenvolvido com 16 comunidades jongueiras no âmbito do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, apresenta-se neste artigo reflexões sobre os processos organizativos de comunidades da região sudeste do Brasil, na qual a maior presença de crianças e jovens jongueiros tem delineado distintas ações que articulam cultura e educação, imprimindo novas práticas no interior desses grupos.

O texto, inicialmente, contextualiza o processo que levou ao inventário e ao registro do Jongo como Patrimônio Cultural do Brasil, a criação do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu e o movimento de antigas e novas gerações em torno da conquista de direitos culturais e da manutenção desse patrimônio nacional. A seguir, problematiza o conceito de salvaguarda de um patrimônio cultural de matriz africana e sua abordagem no espaço escolar, em especial, nos territórios jongueiros.

A experiência relatada neste artigo focaliza a realização de três oficinas realizadas no biênio 2008-2010 articuladas ao Seminário “Educação, Cultura e Patrimônio: a Diversidade na Escola”, organizado para o lançamento da Coletânea “O Jongo na Escola” nos 16 municípios trabalhados. As experiências dos jovens jongueiros com os conteúdos da Coletânea são o fio condutor das análises sobre o papel assumido pelas novas gerações nas comunidades de jongo. Observa-se que as novas gerações têm desempenhado um relevante papel no processo de organização dessas comunidades, o que possivelmente está relacionado com a valorização da identidade juvenil nas comunidades, o aumento do nível de escolaridade dos jovens e com os esforços de fortalecimento e implementação da Lei Federal 10.639/03.

Palavras-chave: Jongo/Caxambu; Patrimônio cultural imaterial; Juventude negra; Educação patrimonial; Lei 10.639/03; Organização comunitária.

ABSTRACT

This article presents some reflections on the organization process of “jongo” communities from the southeast of Brazil based on the work developed with sixteen “jongo” communities by “Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu”, in which the strong presence of children and young people has defined several actions that articulate education and culture and create new practices.

The text begins with the process that led to the inventory, registration as Brazilian Cultural Patrimony of “Jongo/Caxambu”, and the creation of “Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu”, as well as old and new generations’ movement for cultural rights and preservation of a national patrimony. After, it argues on the safeguard concept of an African matrix cultural patrimony and its approach at school, especially in “jongo” territories.

The experience related in this article focuses on the realization of three workshops between 2008 and 2010 articulated to the seminary “Education, Culture and Patrimony: Diversity in School”, organized for the publication of the collection “Jongo in School” in sixteen municipalities. Young jongueiros’ experiences with the collection contents are the main object of analysis on the role of new generations in “jongo” communities.

It was observed that the new generations have developed an important role in “jongo” communities organization processes and that this fact is probably associated to the valorisation of youth identity in the communities, to the raise on young people education level and to the efforts on the empowerment and implementation of the Federal Law Number 10 639/2003.

Keywords: Jongo/Caxambu; Immaterial cultural patrimony; Black youth; Patrimony education; Law 10 639/2003; Community organization.

1 - “... A TRADIÇÃO É LANTERNA...”:³ A MEMÓRIA COLETIVA COMO ARTICULADORA DE POLÍTICAS

Aos antigos jongueiros e jongueiras⁴ deve ser atribuída a manutenção da prática do jongo⁵ em nossa sociedade. Foram eles que, em suas comunidades, mantiveram e transmitiram às novas gerações os saberes, práticas e valores contidos nessa manifestação. Houve momentos em que a manutenção dessa expressão cultural se viu ameaçada, fosse pelo falecimento de um mestre que congregava as pessoas na comunidade, por perseguição religiosa, ou mesmo pelas difíceis condições de vida de seus integrantes.

A vivência dessas dificuldades e a consciência da necessidade de ações estratégicas para a manutenção da expressão cultural fez com que os jongueiros se mobilizassem, no ano de 1996, em torno de um movimento que ficou conhecido como “Encontro de Jongueiros”. No ano de 2000, por ocasião do V Encontro de Jongueiros, realizado em Angra dos Reis/RJ, foi criada a “Rede de Memória do Jongo e do Caxambu”, com o objetivo de instituir canais para o estreitamento de laços de solidariedade entre as comunidades e demais interessados em participar do trabalho coletivo de preservação da memória do Jongo/Caxambu e apoiar as lutas por melhores condições de vida nos territórios jongueiros.

3 Verso extraído da música Cabô, meu pai (2006) de Moacyr Luz, Luiz Carlos da Vila e Aldir Blanc.

4 Não seguiremos utilizando a diferenciação de gênero na escrita do texto de forma a não comprometer a leitura. Entretanto, destacamos o debate proposto por Jurema Werneck (2005) e Bel Hooks (2008) em torno da utilização da linguagem como poderosa arma de ordenação do mundo, pautada pelas lógicas do sexismo e do racismo.

5 O Jongo, manifestação cultural afro-brasileira, também conhecido como Caxambu, é uma forma de expressão que integra percussão de tambores, canto e dança. O Jongo/Caxambu, presente no Sudeste brasileiro, fez o caminho do café e da cana-de-açúcar, praticado pelos negros de origem banto, trabalhadores escravizados nas lavouras da região.

[...] O processo de (re) organização iniciado através do jongo nos proporcionou o conhecimento de diversos espaços de diferentes saberes. Espaços quilombolas, espaços acadêmicos, espaços de jongos. Entre tantas vivências e saberes, partilhados; mediante tanta troca é fundamental destacarmos os saberes jongueiros, pois foi com eles que tomamos consciência do nosso papel. A partir das rodas de conversa que habitualmente fazíamos com os (as) jongueiros (as) antigos (as) é que aprendemos a valorizar o nosso jongo e que também nos impulsionou a levar o nosso jongo para outros quilombos, e outros espaços de saberes [...]. (BERNARDO, 2009 apud BERNARDO; SACRAMENTO, 2009)

Os *Encontros* deram visibilidade ao Jongo na região Sudeste e permitiram que distintos sujeitos se reunissem para a troca de saberes, experiências e para a discussão de problemas e necessidades observadas nas comunidades. A *Rede*, não conseguiu manter a frequência desejada por falta de recursos materiais o que, entretanto, não representou a dissolução do trabalho de organização das comunidades. A tática utilizada por elas foi a realização de encontros regionais, em comunidades próximas umas das outras e a articulação com diferentes parceiros institucionais, entre eles, professores da Universidade Federal Fluminense, parceiros dos Encontros de Jongueiros desde a sua primeira realização.

A articulação das comunidades jongueiras nesses eventos e por meio da *Rede* resultou na solicitação do registro do Jongo como patrimônio nacional brasileiro, em novembro de 2002. Como conquistas deste movimento registram-se a aprovação pelo Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em novembro de 2005, da inclusão do jongo no “Livro das Formas de Expressão” e o posicionamento do Estado brasileiro em assegurar condições de apoio a ações desta natureza, como explicitado no Parecer que fundamentou o registro da manifestação. O mesmo apresentava as seguintes recomendações.

1. Necessidade de se elaborar políticas públicas que favoreçam a equidade econômica articulada com a diversidade cultural, em especial quanto à autodeterminação das comunidades jongueiras.
2. Promover o aperfeiçoamento de leis de incentivo que facilitem o acesso direto dos detentores dos saberes às instâncias de patrocínio e financiamento, sobretudo para a realização dos encontros anuais de jongueiros e o fortalecimento da Rede de Memória do Jongo;
3. Estimular a interlocução das comunidades com outras esferas da sociedade, em especial com o poder público, de modo que aquelas tenham condições favoráveis para que possam controlar, manter e promover a transmissão dos saberes relacionados ao jongo conforme seus interesses.
4. Promover a inclusão, valorização e aprofundamento dos temas relacionados a este bem cultural nas agendas escolares e em programas educativos, sobretudo nas localidades onde há sua maior incidência, de modo a se reforçar a percepção do jongo como patrimônio cultural brasileiro. (IPHAN, 2005)

Após o registro, a única possibilidade de encontro das comunidades jongueiras da região sudeste para a discussão de sua organização, articulação em rede e para a construção do debate sobre a construção de políticas públicas de salvaguarda do Jongo foi a realização de um seminário, promovido pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP-Iphan), no ano de 2006. No ano seguinte, duas oficinas de elaboração de projetos foram organizadas, pelo mesmo Centro, como forma de capacitação das comunidades jongueiras para a realização de projetos e captação de recursos.

Toda a movimentação de jongueiros e instituições pelo reconhecimento do jongo como patrimônio cultural do Brasil e pela construção de políticas públicas de salvaguarda do jongo é concomitante a um momento especial na política cultural do país.

Como marcos legais, pode-se citar a Constituição Brasileira de 1988 (CF/1988) que no capítulo referente à Cultura, assegura o pleno exercício dos direitos culturais e a garantia de proteção às

manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, assim como de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (Artigo 215) e, no Artigo 216, a ampliação do conceito de patrimônio cultural, com o reconhecimento da “cultura do povo” como patrimônio do país. De forma inédita na história nacional a CF/1988 prevê a criação de dispositivos legais para políticas públicas voltadas para a manutenção das manifestações culturais.

Em 2000, a publicação do Decreto 3.551, produz uma substancial mudança na maneira de pensar o conceito de patrimônio imaterial. O dispositivo institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial.

O decreto, acompanhando discussões internacionais, elevou à categoria patrimônio os bens culturais de natureza imaterial, como por exemplo, manifestações musicais, artísticas e religiosas. Dentre os objetivos do decreto estão a preservação da diversidade étnica e cultural do país, a sua disseminação para todos os segmentos da sociedade, e a melhoria de vida dos praticantes do patrimônio cultural imaterial. Tais objetivos do presente decreto mostram uma preocupação com os detentores dessas práticas e também um reconhecimento de que esses agentes sociais e culturais populares nunca foram valorizados. O Programa Nacional de Patrimônio Imaterial permite que os praticantes de culturas antes negligenciadas utilizem recursos de órgãos governamentais para a melhoria de vida e inclusão social. (ABREU; MATOS, 2008, p. 47)

Cabe lembrar que o debate sobre o reconhecimento de manifestações da cultura popular como patrimônio cultural brasileiro não

é recente,⁶ entretanto, a elaboração de políticas públicas realmente voltadas para essas manifestações o é. Trata-se de uma escolha política que consolida saberes, formas de expressão musicais e festivas e manifestações culturais, conferindo-lhes, segundo Abreu (2007, p. 4), “significados atuais e novas possíveis leituras, do passado e da própria nação”.

Marcos legais instituídos no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1988 impactam a educação e a escola como lugar de cultura. Neste sentido, Munanga (2010, p. 42) chama a atenção sobre a imbricação entre o plano jurídico e o da educação. Considera-os terrenos em que se evidenciam com maior clareza as formas organizativas de uma sociedade. Segundo o autor, é no plano jurídico que se explicitam “o reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional”, manifestas nas garantias constitucionais voltadas para a justiça social e os direitos coletivos; para a proteção da liberdade individual e do reconhecimento da diferença cultural. O plano educacional inscreve-se como aliado à construção de uma sociedade que “dá valor à diversidade (histórica e cultural) e ao conhecimento do outro visando todas as formas de comunicação intercultural” (p. 45).

Esta concepção encontra-se presente nas análises de Vianna (2003) sobre o Decreto, ao enfatizar o espaço escolar como canal de difusão dos saberes constituídos pelos grupos populacionais antes invisibilizados em nossa sociedade.

Destaca-se, então, o fundamental papel da escola, e dos educadores em geral, na atualização constante dos princípios do relativismo cultural para as novas gerações; na valorização da diversidade cultural com respeito e tolerância; no estímulo permanente à curiosidade pelas culturas e identidades tradicionais das comunidades locais, divulgando-as para que

6 Reconhecidamente, nas décadas de 20 e de 30 do século passado, Mário de Andrade teve um papel importante ao pautar a discussão do patrimônio imaterial na sociedade brasileira. Para um panorama geral da trajetória do tratamento da questão no país, vide Iphan (2006); Abreu; Soihet; Gontijo (2007).

sejam conhecidas e reconhecidas na própria comunidade e na sociedade abrangente. (VIANNA, 2003, p. 123)

Nos anos seguintes, destaca-se a criação do Programa Arte Cultura e Cidadania: Cultura Viva⁷ e a implementação de sua ação prioritária: os Pontos de Cultura, formulados com o objetivo de tornarem-se “unidades de produção, recepção e disseminação culturais em comunidades que se encontram à margem dos circuitos culturais e artísticos convencionais”. (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 39).

Ao final do ano de 2007, com o intuito de ampliar os recursos para a construção de políticas públicas de salvaguarda de bens registrados, o Iphan/MinC estabeleceu parcerias com distintas instituições para a implantação de Pontões de Cultura de Bens Registrados. Atualmente, dez pontões integram essa rede, a saber: Jongo/Caxambu (ES, MG, RJ, SP), Samba de Roda do Recôncavo Baiano (BA), Arte Kusiwa Pintura Corporal e Arte Gráfica Wajápi (AP), Ofício das Baianas de Acarajé (BA), Círio de Nossa Senhora de Nazaré (PA), Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: partido alto, samba de terreiro e sambanredo (RJ), Modo de Fazer Viola-de-Cocho (MT), Modo de Fazer Viola-de-Cocho (MS), Feira de Caruaru, Cachoeira de Iauaretê – Lugar Sagrado dos povos indígenas dos rios Uaupés e Papuri (AM).

Contudo, cabe sublinhar que, para resguardar, inclusive, a efetividade das ações implementadas por essas políticas, o ponto de partida de qualquer ação deve ser o pressuposto de que foram os detentores dos saberes e das práticas dessas manifestações culturais que, apesar do Estado, as mantiveram até aqui. Dessa forma, ao reorientar sua política cultural deixando de considerar apenas os espaços e grupos elitizados, o Estado brasileiro, por meio de suas instituições, depara-se

7 O programa, criado em 2004, foi anteriormente denominado *Educação, Cultura e Cidadania: Cultura Viva* e foi conduzido pela Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura (SCC/MinC). De acordo com Silva e Araújo (2010, p. 49) “nasceu com a vocação de se voltar aos jovens, proporcionando-lhes a possibilidade de exercitar os direitos culturais e ter, nos espaços públicos, a experiência do convívio e da socialização política, cultural e criativa”.

com o desafio de dialogar com os detentores dos saberes e práticas culturais formulando políticas que (re) conheçam essas práticas e seus praticantes, identificando quem são, como vivem essas pessoas e, sobretudo, quais as estratégias para a manutenção das práticas culturais ao longo do tempo.

No caso específico da cultura popular brasileira, a herança da matriz africana vem ganhando maior visibilidade nos últimos anos, sendo re-afirmada e re-considerada pela sociedade e pelo Estado por meio da luta do(s) movimento(s) negro(s), dos grupos culturais e das comunidades tradicionais.

Em diálogo com os marcos legais citados anteriormente, destaca-se a participação brasileira na “Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada em Durban (2001).⁸ A Conferência tornou-se um parâmetro para a formulação de políticas voltadas para a promoção dos direitos da população negra e da igualdade racial, influenciando a agenda governamental brasileira. Neste processo, destacam-se o diálogo mantido entre o Estado e a sociedade civil, em especial, o(s) movimento(s) negro(s) e o campo conflitivo em que se inscreve a luta por políticas de caráter afirmativo, denominadas Ações Afirmativas. Em 2003, a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEP-PIR) situa-se como exemplo de outra orientação governamental com maior porosidade e abrangência às demandas do movimento social.

Ações pontuais e programas governamentais em diferentes instâncias da vida em sociedade são formulados.⁹ No âmbito da

8 O ano de 2001 foi escolhido como o “Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, culminando com a Conferência, cujo objetivo era “dar lugar a um novo impulso ao compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (2001). O ano de 2011, de acordo com a resolução A/64/169 foi considerado o Ano Internacional dos Afrodescendentes, pela ONU.

9 Para um balanço da intervenção governamental no período de 1995 a 2002 consultar Bgeghin; Jaccoud (2002). Para os anos posteriores Heringer; Paula (2009).

Educação, destacam-se a adoção de uma política educacional de Estado voltada para a diversidade étnico racial por meio da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03¹⁰ e iniciativas de apoio a cursos pré-vestibulares com prioridade para estudantes negros e indígenas. A educação e o espaço escolar assumem centralidade nos pronunciamentos governamentais com especial ênfase na defesa do direito a uma educação que considere a diversidade étnicorracial.

Muitos estudos confirmam que a questão racial é tratada, na escola, de maneira displicente, com a propagação de aspectos legitimadora do *status quo*, o que inibe a formação de uma identidade negra. O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que se refletem nas expectativas negativas sobre as possibilidades intelectuais dos/as negros/as, o que tem enorme impacto no rendimento dos estudantes afrodescendentes. (Relatório de Gestão SECAD, 2004)

Soma-se a este cenário a aprovação de leis que incidem diretamente sobre a ampliação das oportunidades de estudo e a expansão do ensino superior no Brasil. Trata-se das políticas de Ação Afirmativa em universidades federais e estaduais, da concessão de bolsas de estudo para a preparação de candidatos afrodescendentes e, mais recentemente, a reserva de vagas no concurso de seleção do Instituto Rio Branco; do Programa Diversidade na Universidade e da conexão com outras políticas voltadas para o ensino médio.

É na afirmação do conteúdo positivo das suas culturas que os distintos grupos negros empenham esforços e exigem o reconhecimento das identidades étnicas e culturais. Denunciam a fragilidade da democracia brasileira que, apesar de 123 anos de dissolução do regime escravista, ainda não foi capaz de propor uma solução para as desigualdades econômicas e de reconhecimento de que é vítima o segmento negro da população. Os conjuntos dinâmicos de identifi-

10 Esta lei federal é alterada em 2008 e recebe adendo sobre a inclusão do ensino sobre as comunidades indígenas, sendo substituída pela Lei Federal 11.645/08.

cações, individuais e coletivas, mobilizadas pelos grupos afrodescendentes na busca por valores e referências próprias, têm sido objeto de resgate para as populações diaspóricas, ao longo das últimas décadas. Passam a ser considerados como espaços criativos e originais, nos quais afro-brasileiros cultivam e conservam as memórias dos grupos familiares e das comunidades; tecem os significados do que é “ser negro” na construção de identidades e nas mediações estabelecidas com as instituições de socialização.

a memória é construída, de um lado, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares vividos por esse segmento da população e, de outro lado, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares herdados, isto é, fornecidos pela socialização, enfatizando um passado comum (por exemplo, o passado cultural africano ou o passado enquanto escravizado). O sentimento de pertencer à determinada coletividade está baseado na apropriação individual desses dois tipos de memória, que passam, então, a fazer parte do imaginário pessoal coletivo. (MUNANGA, 2009, p. 16)

Entretanto, observa-se uma inadequação das práticas escolares ao processo de construção de autoimagem positiva nos alunos negros. O silenciamento escolar sobre a memória, os saberes e as práticas tradicionais de matriz africana e indígena (Jongo, Samba de Roda, Tambor de Crioula, ofício das Baianas do Acarajé, entre outros) permanece em descompasso com programas de governo de registro e valorização desses bens culturais como patrimônios imateriais nacionais. As mediações estabelecidas com a instituição escolar para a construção de identizações pelos jovens afro-brasileiros e indígenas (nos centros urbanos ou nas comunidades rurais) equilibram-se em uma frágil, porém complexa, posição de afirmação-negação simultânea de suas identidades e herança ancestral.

Re-conhecer a riqueza e o valor desta contribuição implica na obrigação, e na contradição, de também reconhecer o lugar de subalternização e estereotipia atribuído ao segmento negro na sociedade

brasileira, ou seja, suceder a uma concepção de educação que coloque em posição de igualdade a herança cultural negra.

1.1 - SALVAGUARDA DO JONGO OU DOS JONGUEIROS?

A definição de patrimônio imaterial elaborada pela UNESCO traz em si a noção de autorreconhecimento: “os usos, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são inerentes – que as comunidades, grupos e em alguns casos os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural”.

Este foi o caso do Jongo/Caxambu, o autorreconhecimento desta manifestação cultural como patrimônio, por parte de comunidades jongueiras, fez com que reivindicassem o reconhecimento, por parte do Estado, sob a forma de registro do Jongo/Caxambu como patrimônio cultural do Brasil.

No evento em que o Jongo/Caxambu recebeu do Ministério da Cultura e do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional a titulação de patrimônio cultural, uma pergunta ressoava para os jongueiros “E agora, o que fazer com o título?”. Da mesma forma, professores, pesquisadores e representantes dos órgãos oficiais se perguntavam “Como construir políticas públicas de salvaguarda de um patrimônio imaterial?”

Ao reconhecer um bem registrado como patrimônio cultural, o Estado deve garantir condições para a manutenção deste bem (Cf. IPHAN, 2005). No entanto, os bens culturais até então mantidos pelo Estado eram bens de natureza material, como bem demonstra a história de criação do Iphan. A substancial diferença no caso exposto é que o patrimônio imaterial é mantido por pessoas. Como se mantém um patrimônio feito por gente?

No caso do Jongo/Caxambu e de grande parte das demais manifestações da cultura brasileira, seus praticantes são majoritariamente

negros¹¹ e vivenciam os problemas relativos às desigualdades sociais existentes no país que, quando analisadas pela variável raça/cor, se intensificam sobremaneira.

Os indicadores sociais evidenciam, de maneira incontestável, as desigualdades existentes entre os grupos populacionais brancos e negros no que se refere aos níveis de escolaridade, inserção no mercado de trabalho, renda, acesso à saúde e mortalidade (especialmente entre os jovens afrodescendentes do sexo masculino).

No caso das comunidades jongueiras, cujas raízes estão em áreas rurais da região sudeste, a mais rica do país, algumas comunidades travam lutas pela posse e pelo reconhecimento de terras, outras foram obrigadas a se instalar em morros e favelas, em busca da sobrevivência inviabilizada pelo esvaziamento de grandes áreas rurais. Nas cidades, em geral criadas e desenvolvidas a partir de ciclos econômicos baseados na monocultura do café e da cana de açúcar, reina também, até os dias de hoje, o preconceito das elites locais contra as manifestações de raízes africanas.

A designação do Jongo/Caxambu como dança de “preto”, de “negro”, de “pobres”, e/ou de “cachaceiros”, e a associação à “Macumba”, fez com que jongueiros sofressem com o preconceito racial, que se manifestava, e ainda se manifesta, ou na ausência de direitos básicos e na subserviência aos poderes locais para a garantia da sobrevivência ou na garantia ainda desigual entre negros e brancos no acesso aos direitos e à igualdade de oportunidades.

Neste contexto, os direitos não são direitos, são *favores*, ainda associados a padrões remanescentes do período escravista, como a

11 Utiliza-se, preferencialmente, os termos negro ou negra para designar o conjunto de indivíduos pretos e pardos segundo a classificação racial adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A opção pelo termo deve-se também à sua utilização pelo movimento negro, enquanto categoria política ressignificada a partir da década de 1970/1980, pelo Movimento Negro Unificado. Como sinônimos, emprega-se os termos afrodescendentes e afro-brasileiros agregando as referências históricas e culturais de origem africana.

docilidade, a subserviência e a obediência aos “senhores”, valorizados na obtenção de um emprego, de uma cesta básica, ou até mesmo na garantia de fruição da manifestação cultural, com o auxílio na compra de roupas, instrumentos ou na viabilização de transporte e alimentação para uma apresentação. Não é por acaso que uma das principais reivindicações das comunidades jongueiras é o reconhecimento do Jongo/Caxambu e o seu consequente apoio por parte dos poderes locais.

As comunidades enfrentam problemas relacionados à manutenção do próprio Jongo/Caxambu, como a falta de um espaço para a realização de suas atividades, de transporte para participar de um evento cultural na sua própria cidade e/ou em outra localidade, de roupas e instrumentos etc.

A partir do registro como patrimônio cultural, coloca-se a necessidade de criação de políticas públicas de salvaguarda do bem registrado, o que exige, no caso do patrimônio imaterial, a participação ativa dos detentores dos saberes e práticas do patrimônio reconhecido e registrado.

Como diretriz, o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial estabelece que a salvaguarda deve “promover a inclusão social e a melhoria das condições de vida de produtores e detentores do patrimônio cultural imaterial”.

Neste sentido, faz-se necessário marcar a distinção, quando se fala de salvaguarda de um bem mantido por pessoas, da salvaguarda entendida como “preservação” simplesmente, no sentido de “salvar e guardar”, como observado nos patrimônios de natureza material, arqueológica ou natural.

Trata-se, portanto, da melhoria das condições de vida de pessoas que mantêm saberes e práticas culturais por várias gerações em suas comunidades. Exatamente por terem sido responsáveis pela manutenção dessas práticas vivas, elas mudam ao longo do tempo, mas mantêm suas matrizes e sua história viva na comunidade. Salvaguardar é, portanto, garantir direitos para que as pessoas consideradas “patrimônio” vivam de forma digna.

O que há bastante, na cultura do povo, é sentido de vida. Pode ser que falte alguma coisa. Vida é que não falta. E vida no sentido de trabalho, criação, compaixão, ódio, amor, remorso, resignação, fatalismo, assombro, feitiço, encantamento, paganismo, companheirismo, movimento, luta, revolta. É assim que a vida se transforma em liberdade. É assim que se movimentam as gentes e as coisas, as idéias e as criações. Transformada em liberdade, a vida funda a cultura, a inventiva, o milagre, a criação. (IANNI, 1991 p. 201)

A salvaguarda do Jongo é, em primeiro lugar, dos jongueiros. O Jongo tem, ao mesmo tempo, se mantido e garantido a sobrevivência de muitas comunidades. A manutenção da vida se faz simbólica e materialmente. O jongo não só mantém comunidades e grupos unidos em seus valores, práticas e saberes, ou seja, nos bens simbólicos compartilhados por seus praticantes, como muitas vezes garante a sobrevivência material de homens, mulheres e crianças. A sobrevivência material, na ausência de políticas públicas que garantam direitos sociais básicos, ultrapassa os limites do mutirão, da lavoura de subsistência.

Entendida como garantia de direitos, a salvaguarda é a valorização do ser humano. No contexto das comunidades jongueiras, são necessárias condições sociais que garantam a possibilidade das pessoas continuarem fazendo o jongo de forma digna e de terem acesso e participação na vida social mais ampla, por meio da garantia de direitos que diminuam as desigualdades existentes entre negros e brancos na sociedade brasileira.

Assim, percebemos a salvaguarda como garantia de direitos que vão desde os direitos sociais básicos aos direitos culturais. Compartilha-se com Jelin (2000) a compreensão do campo dos direitos como campo da cidadania, campo de conflitos, em constante transformação, no qual “o direito básico é o direito de ter direitos”.

Nas comunidades jongueiras verifica-se a garantia (ou não) desses direitos. O grande desafio parece ser o desenvolvimento de

atividades com jongueiros e não para eles, respeitando-se as clivagens inter e intracomunidades, o que significa, em muitos momentos, a troca de papéis e de lugares de poder e enunciação.

Trocar de lugar implica em alternância de posições, em constatar a presença e relevância de outras lógicas e práticas e, sobretudo, na recriação de formas de desenvolvimento de projetos coletivos pois, como observa Santos (1995), a ação coletiva se constrói em torno de um projeto comum e requer um equilíbrio entre estrutura e ação.

No caso das comunidades jongueiras, havia uma proposta formulada coletivamente a ser desenvolvida, a partir de um movimento que se deu em mão dupla, no jogo social de “reconhecer-se e ser reconhecido”.

2 - O PONTÃO DE CULTURA DO JONGO/CAXAMBU

A Universidade Federal Fluminense (UFF) tem tido, ao longo dos anos, uma participação relevante como mediadora das comunidades jongueiras por meio de projetos de extensão universitária, desenvolvido por jongueiros, professores e estudantes, em alguns *campi* no interior do estado do Rio de Janeiro, onde há presença de comunidades jongueiras.

Desde então, diversos programas e pesquisadores têm desenvolvido investigações que encontram no jongo e nas comunidades jongueiras valiosos interlocutores como, por exemplo, o Observatório Jovem-UFF¹² que tem desenvolvido trabalhos de pesquisa com jovens jongueiros; o Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI-UFF),¹³ com a estruturação de arquivo de fontes orais, visuais e digitais e como centro de referência de história oral e da imagem; o Núcleo de Pesquisa em História Cultural (NUPEHC/UFF) com o projeto

12 Consultar <<http://www.uff.br/observatoriojovem/>>.

13 Consultar <<http://www.historia.uff.br/labhoi/>>.

“Jongos, Calangos e Folias: Memória e Música Negra”¹⁴ em comunidades rurais do Rio de Janeiro e o Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES-UFF), com o projeto “Encontros de Jongueiros”.

A contextualização da criação do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu demonstra um movimento que começou com os próprios jongueiros, com o autorreconhecimento do Jongo/Caxambu como patrimônio cultural e com a reivindicação do registro.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) aderiu a este movimento e estabeleceu uma parceria com o Iphan e com as comunidades jongueiras, o que resultou em um programa de pesquisa e extensão desenvolvido por meio de convênio firmado entre sua fundação de apoio, a Fundação Euclides da Cunha (FEC) e o Iphan, com o objetivo de articular ações de salvaguarda do patrimônio cultural. Participam do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu 16 grupos de Jongo/Caxambu pertencentes a comunidades localizadas nos quatro Estados do sudeste.¹⁵

As ações do Pontão se organizam em três eixos: articulação e distribuição; capacitação e qualificação; difusão e divulgação de produtos culturais.¹⁶ O convênio foi assinado no final de 2007 e as ações começaram efetivamente no início de 2008 e prolongam-se até os dias atuais.

Por sua abrangência regional, o Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu é uma espécie de Pontão itinerante. Sua base é uma sala na

14 Consultar <<http://www.historia.uff.br/jongos/>>.

15 No Espírito Santo, o grupo de São Mateus. Em Minas Gerais, o grupo de Carangola. No Rio de Janeiro, os grupos do Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis; de Arrozal, em Piraí; de Barra do Piraí; de Miracema; de Pinheiral; de Porciúncula; da Serrinha, em Madureira, cidade do Rio de Janeiro; de Santo Antônio de Pádua; do Quilombo São José da Serra, em Valença; e o grupo de Vassouras. Em São Paulo; os grupos de Campinas, de Guaratinguetá, de Piquete e de São José dos Campos.

16 Consultar <<http://www.pontaojongo.uff.br/>>.

universidade, de onde são coordenadas e organizadas todas as ações, que são desenvolvidas de forma descentralizada nas comunidades. Constitui-se em grande desafio, uma vez que alcança uma ampla região cultural ou, dito de outra forma, um *território jongueiro*, que é anterior ao regime federativo e que extrapola os limites das esferas de poder em que se dividem e organizam as instituições como, por exemplo, o próprio Iphan.

Não coincidentemente os *territórios do jongo* hoje, se sobrepostos ao mapa dos portos clandestinos e das plantações de café do século XIX, casam perfeitamente. Dito de outra forma, as comunidades remanescentes de quilombo e da grande parte dos grupos jongueiros do Sudeste, nos dias atuais, marcam e representam o que foi, no passado, o movimento de desembarque e de migração forçada dos últimos africanos escravizados que aportaram no Brasil: dos portos clandestinos do litoral para o Vale do Paraíba e suas grandes fazendas de café”. [...] Muitos grupos jongueiros migraram após a abolição através da facilidade trazida pelo trem. Buscavam melhores condições de vida em outras regiões, especialmente nas periferias das cidades, que podiam ser mais ou menos próximas das antigas fazendas de trabalho. Por isso temos ainda hoje nas cidades do Vale do Paraíba, como Barra do Piraí, Pinheiral, Guaratinguetá, ou mesmo na Baixada Fluminense e em regiões próximas ao centro da cidade do Rio de Janeiro (nos morros cariocas, como a Serrinha) [...]. (ABREU; MATOS, 2008, p. 13-14)

Entre as ações de articulação e distribuição, estão a realização de reuniões e eventos de articulação das comunidades; assessoria às comunidades para melhoria das condições materiais de realização de suas atividades; instituição de prêmios para viabilizar ações específicas das comunidades; realização de levantamento e análise de perfil social das comunidades e articulação de políticas públicas locais em benefício das mesmas a partir da sistematização e análise dos dados levantados.

As ações de capacitação e qualificação consistem basicamente em oficinas que acontecem de forma descentralizada nas comunidades e no trabalho de assessoria. Em 2008, foram realizadas 15 oficinas com as seguintes temáticas: Organização Comunitária; Identidade Negra, Memória, História e Patrimônio; Jovens Lideranças Jongueiras; e Linguagem Audiovisual. Com a assessoria, procura-se contribuir para o reconhecimento e o fortalecimento das comunidades nos municípios em que estão localizadas.

As ações de difusão e divulgação integram outro eixo do Pontão, como a edição anual de um calendário jongueiro, a coletânea O Jonggo na Escola e a realização de seminários de divulgação da mesma junto a professores da rede pública de ensino em todos os municípios do território jongueiro.

A coletânea O Jonggo na Escola destina-se às escolas como forma de divulgação do Jonggo/Caxambu e como incentivo e colaboração à formulação de ações educativas pautadas na Lei Federal 10.639/03 que institui nos currículos das escolas das redes particular e pública o “ensino da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

É composta por nove DVDs relacionados à temática do Jonggo/Caxambu e ao ensino da História da África e dos afro-brasileiros em seus mais diferentes aspectos (relações de gênero, relações étnico raciais, cultura popular, acesso à escolaridade, intergeracionalidade, patrimônio imaterial, memória e história oral).

Os vídeos-documentários, produzidos por diferentes parceiros e instituições, foram reunidos na coletânea com vistas a instrumentalizar a comunidade de educadores dos municípios de tradição jongueira e favorecer a formulação de projetos inovadores em parcerias estabelecidas entre as Secretarias de Educação, as escolas e os grupos de Jonggo/Caxambu das regiões. O fichário contém ainda um livro didático intitulado *Pelos Caminhos do Jonggo/Caxambu – História, Memória e*

Patrimônio, organizado pelo LABHOI como resultado da oficina de mesmo nome promovida no eixo descrito anteriormente.

Há uma preocupação da equipe do Pontão de Cultura e das comunidades, diante da necessidade de implementação de trabalhos e atividades pautadas na Lei nº 10.639/03 nas escolas, de que a coletânea *O Jongo na Escola* não seja um material simplesmente produzido e distribuído nas escolas dos territórios jongueiros.

Faz-se necessário uma formação de gestores, orientadores, professores e demais profissionais da educação que, minimamente, garanta uma aproximação do material e de suas temáticas, assim como uma aproximação das lideranças e dos grupos de Jongo/Caxambu com as escolas dos municípios.

Por esse motivo, optou-se pela realização do Seminário Educação, Cultura e Patrimônio: A Diversidade na Escola, organizados em parceria com as secretarias de educação e cultura dos municípios, as comunidades de jongo e a equipe do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu. O seminário, realizado em uma manhã ou tarde, conta com a participação em todas as etapas de velhos e novos jongueiros, muitos deles funcionários da rede pública de ensino em seus municípios e/ou estudantes nos diferentes níveis da Educação Básica.

O desejo de todos os integrantes do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu é de que as escolas, em particular aquelas próximas a comunidades e grupos de Jongo/Caxambu, abram suas portas aos jongueiros e jongueiras, para que projetos pedagógicos referenciados nessa importante manifestação cultural de matriz africana sejam coletivamente construídos.

Espera-se que, por meio dos jovens, os saberes e as práticas das comunidades jongueiras integrem o currículo escolar. Realizar esta ação educativa significa garantir direitos não apenas aos afrodescendentes integrantes dessas comunidades, mas a todos os estudantes brasileiros, uma vez que significa fazer com que todos possam partilhar um patrimônio de nossa cultura.

Passamos, a seguir, às reflexões sobre o papel das novas gerações nos processos de organização comunitária e sua articulação com o espaço escolar. Para tanto, apresentamos um breve recorte de três atividades orientadas para os jovens das comunidades jongueiras, suas percepções sobre o espaço escolar e os projetos individuais e coletivos construídos em torno dessa manifestação cultural.

3 - “ DEIXA CANTAR O BEM-TE- VI...”¹⁷

*“Saravá jongueiro velho
Que veio para ensinar
Que Deus dê a proteção pra jongueiro novo
Pro jongo não se acabar”.*

(Jefferson Alves de Oliveira, Jefinho, Associação Quilombola do Tamandaré – Guaratinguetá/SP)

O ponto de jongo selecionado como epígrafe nesta seção foi criado por Jefinho quando, por volta dos 20 anos, combinou o desejo de afirmar-se como jongueiro em sua comunidade com a percepção sobre a necessidade de continuidade das práticas jongueiras, na promoção do diálogo mais próximo entre os mais velhos e os jovens em Guaratinguetá-SP, denominado nos termos de Carrano, Dayrell e Silva (2006), como a “passagem do bastão” entre velhos e novos líderes. Em entrevista concedida a Perez (2005) a atual liderança, hoje com 45 anos, narra o contexto de criação desse ponto.

O ponto do jongueiro velho foi o seguinte, eu fiquei imaginando o ponto na minha cabeça, todo mundo tá lá cantando o ponto, eu não entendi porque eu não podia, porque o Kaká que é filho da Dona Tó, que já é falecido já, ele era muito amigo meu, a gente era cola demais, a mãe dele era jongueira, meu

17 Ponto de Jongo de Jeferson Luis Alves: “Deixa cantar o Bem-te-vi, deixa cantar o Bem-te-vi, Bem-te-vi canta cedinho, a tarde toda quem canta é a Juriti...”

avô era jongueiro, porque que eu não posso cantar um ponto. A gente parava o tambú, cantava um ponto antigo lá deles, um ponto de louvação, que não ia mexer com ninguém, não precisava tocar uma demanda nada, aí eles olhavam meio feio pra gente, o Totonho, a Dona Mazé, a Tia Fia, o marido da Dona Mazé, os mais antigos. Até o meu avô ele olhava assim pra mim: oh, esse cara, aí, esse moleque, aí eu achava estranho aquilo, porque quê eu não posso se meu avô é, porque que o Kaká não pode, a mãe dele é jongueira, uma jongueira respeitada, aqui, porque que ele não pode cantar, eu sempre tive isso na cabeça, esse negócio de juntar, juntar todo mundo, juntar o novo, juntar o velho. (OLIVEIRA apud PEREZ, 2005)

No jongo, a participação de crianças e jovens é fato recente. A entrada das novas gerações era proibida, como relata Maria Nossa (Liderança da Comunidade de Carangola),¹⁸ em função das demandas e feitiços existentes em uma roda de jongo. Segundo a jongueira, agora é, não só permitida, como incentivada, fato que demonstra uma das transformações observadas no jongo ao longo do tempo. Pode-se dizer que o ponto de Jefinho exemplifica um processo observado em todas as comunidades jongueiras, nas estratégias de resistência e manutenção de suas práticas.

O tempo foi se esvaindo e os antigos morrendo, e, junto com o desaparecimento deles, a possibilidade do desaparecimento das rodas de jongo, nem nos momentos de festas das comunidades, onde o jongo tinha, no passado, presença garantida, era possível encontrá-lo, estava apenas na memória dos mais antigos. (BERNARDO, 2003)

O ponto foi vindo na cabeça, logo eu comecei a pensar eu vou falar: Saravá jongueiro velho, que saravá é o salve na língua da umbanda ou saravá e tal, salve rapaziada. Eu vou falar: Saravá

18 Depoimento concedido ao filme “Sou de Jongo” (Direção: Paulo Carrano, 2009. 67 min) In: Coletânea O Jongo na Escola).

jongueiro velho, já tô puxando a sardinha pro lado deles, e depois o que eu vou falar? Que veio pra ensinar, por que eles vieram aqui pra ensinar pra gente, parece que eles não gostam muito de ensinar, não, eles querem fazer o ponto lá, o jongo deles lá, eles não querem ensinar, a gente que aprenda sozinho, mais eu vou dar uma puxada: Saravá Jongueiro Velho/Que veio para ensinar. Aí agora eu vou fazer a parte que é pra gente, os novo e vou jogar Deus no meio, Porque Deus é maior que todo mundo aqui, tá. Então eu vou falar: Saravá Jongueiro Velho, Que veio para ensinar e que Deus dê a proteção pro jongueiro novo, Pro jongo não se acabar, essa foi a letra. Aí eles ouviram aquilo e: Nossa, o cara saravou a gente e tá, os jongueiros velhos e pediu pra Deus dar proteção pra eles, os jongueiros novo ali, que é pro jongo não acabar, sabe que é verdade! Puxa, e se a gente morre, e se morre a Tia Zé, e se morre, como morreu vários jongueiros velhos, já, e os filhos deles estão indo embora, quem que vai continuar o jongo? (OLIVEIRA apud PEREZ, 2005).

A sabedoria contida em sua análise sobre as relações intergeracionais nas comunidades jongueiras coincide com as conclusões de Bourdieu (1983, p. 113), ao afirmar que “somos sempre o jovem ou velho de alguém”. Estratégias de memória, negociações e conflitos fizeram parte do cotidiano das comunidades, no diálogo entre o velho e o novo. Formas distintas de ressignificar a memória dos antepassados, atribuindo-lhe um sentido político.

O conceito de geração implica na percepção de determinada coletividade em articulação com os processos históricos de mudança social. Segundo Mannheim (1993) as gerações compartilham uma posição biológica muito embora, não possam ser reduzidas somente a este aspecto. Sua articulação com o social é determinante. Dividem posições ocupadas nas estruturas sociais, “locais geracionais”, experiências delineadoras de grupos concretos e destinos em comum. Enquanto potencialidade os grupos estreitam laços e tecem intenções básicas e

princípios de construção. Fundam unidades de geração que podem ser múltiplas, enraizadas em contatos e memórias individuais e coletivas. Estas unidades, contudo, compartilham conteúdos específicos, laços concretos e mais estreitos, “e podem estar em contradição e luta umas com as outras” (DOMINGUES, 2002, p. 70).

Esta complexificação social traz questões ao conceito de geração, pois, em meio à pluralização das subjetividades coletivas,¹⁹ percebe-se a interpenetração das experiências entre velhos e jovens jongueiros. Hoje, tanto Jefinho, quanto Délcio J. Bernardo e as demais lideranças reunidas no Pontão, posicionados em uma geração intermediária, relembram as negociações, estratégias e lugares ocupados na juventude. Hoje na posição de mais velhos, refletem e afirmam novas lutas, que não são isentas de conflitos, agora situadas em outros espaços de atuação.

Tem um momento importante que gosto de recordar, trata-se de uma conversa com um jovem de 18 anos da Comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuhy, ao qual solicitei que convidasse seu pai, um senhor de 80 anos para falar para um grupo de jovens sobre a sua experiência de vida naquela comunidade. Para meu espanto, o rapaz me disse o seguinte: “Meu pai não sabe falar, não, ele tem vergonha, acho que ele não sabe a história daqui”. Conhecendo o pai do rapaz eu mesmo fiz o convite, o que foi aceito de imediato. Para surpresa do jovem, o pai deu uma belíssima aula de história sobre a comunidade, com muita vitalidade e confiança, em uma comunidade mais forte e mais unida. Desculpando-se por sua timidez e falta de

19 O conceito de subjetividade coletiva é utilizado por Domingues (2002, p. 65-66) e considera que “[...] a vida social é tecida e se constitui como uma rede interativa, multidimensional, na qual atores individuais e coletividades se influenciam de forma mútua causalmente. Assim, as dimensões hermenêutica e material, as dimensões das relações de poder e do espaço-tempo social que conformam as subjetividades coletivas são estabelecidas sob influência de outras coletividades”.

leitura, finalizou dizendo “fico muito feliz de ver tantos jovens lutando por um Bracuhy melhor, isso é muito bom porque nós lutamos com o braço, a força e a coragem, vocês têm tudo isso e mais a leitura e o estudo para debater com os *grandões*, porque eles falam que a gente não tem educação, educação eu tenho, o que não tenho é o estudo e a leitura, muito obrigado”. Os olhos do jovem brilhavam feito uma estrela na escuridão, de orgulho, alívio, prazer... Um pouco de cada coisa talvez. (BERNARDO, 2003, p. 55)

Desse modo, as diversas coletividades se sucedem historicamente, bem como as percepções sobre a constituição corporal, estratégias e espaços de engajamento. A análise desses aspectos é decisiva para a definição de uma geração e sua posição no *continuum* geracional. Mobilizam, individual e coletivamente, para este fim, recursos materiais e diferentes capitais para o acesso às regras e modelos de relacionamentos sociais. Tais modelos, combinados com outras determinações sociais _ em termos de classe, gênero, pertencimento etnicorracial, orientação sexual – regulam as distintas possibilidades de apropriação dos recursos materiais disponíveis socialmente.

Esta breve introdução delimita nossa intenção na elaboração deste artigo, pois concorda-se com Novaes (2007, p. 8), que compara a juventude a “um espelho retrovisor da sociedade” ao afirmar que “mais que comparar gerações é necessário comparar as sociedades em que vivem os jovens de diferentes gerações”.

3.1 - NARRATIVAS JUVENIS SOBRE O JONGO E A ESCOLA: O QUE TÊM A DIZER OS JOVENS JONGUEIROS?

Outro dia eu estava no ônibus e um moço me chamou de “preto feio” porque eu tinha imitado o som da campainha do celular dele. Achei aquilo muito errado. Fiquei muito triste. [...] Vocês acham que o racismo vai acabar um dia? [...] Eu acho que não, mas a gente tem que fazer alguma coisa, né?

(Jovem jongueiro do Quilombo Santa Rita do Bracuí, 11 anos,
Oficina de Identidade Negra. Novembro, 2008)

Pode-se afirmar que os jovens compartilham uma experiência geracional inédita, do ponto de vista histórico, em uma conjuntura que conjuga a aceleração do processo de globalização e incontáveis desigualdades sociais. Os processos de construção de identidades se constituem como elementos substanciais em associação com os condicionantes individuais, familiares, sociais, culturais e históricos.

Ocorre um reconhecimento de si mesmo, observando-se e identificando características próprias (identidade individual); este processo traz consigo as identificações de gênero e papéis sexuais associados. Além disto, busca-se o reconhecimento de um si mesmo nos outros que sejam significativos ou que se percebem com características que se desejaria possuir e que estejam na mesma etapa de vida. Isto constitui a identidade geracional. Também existe um reconhecimento de si mesmo num coletivo maior, em um grupo social que define e que determina, por sua vez, ao compartilhar uma situação comum de vida e convivência. A identidade refere-se obrigatoriamente ao entorno, o ambiente. Os conteúdos que originam a identidade geracional implicam modos de vida, particularmente práticas sociais juvenis e comportamentos coletivos. Também encerram valores e visões de mundo que guiam estes comportamentos. (LEÓN, 2005, p. 14)

Os valores e representações sociais atribuídas à população negra são produtos de um sistema de crenças incrustado no ideário universalista e republicano brasileiro. O olhar dado ao corpo negro e jovem, em especial à mulher negra, incorpora elementos construídos culturalmente na sociedade. Os mesmos remontam à maneira como a população negra era vista e representada nos diferentes estudos produzidos ao longo do século XIX e século XX.

Desde 2008, o Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu tem programado oficinas como forma de qualificar integrantes das comunidades jogueiras e promover o intercâmbio de saberes, práticas e experiências entre os integrantes das várias comunidades. Voltadas para temas específicos, três oficinas se destacam e são alvos de nossa análise neste artigo: a oficina de Jovens Lideranças Jogueiras (2009),²⁰ a Oficina de Identidade Negra (2009)²¹ e a oficina Juventude, Educação e Identidade Negra (2010).²²

Embora tenham ocorrido em tempos e espaços diferenciados, as experiências cumprem o papel de situar as temáticas relacionadas ao papel dos jovens de comunidades jogueiras e suas percepções sobre o espaço escolar diante da abordagem da condição de jogueiros e detentores de um bem considerado como patrimônio nacional.

A oficina Jovens Lideranças Jogueiras tinha como objetivo a reflexão sobre quem é e o que significa ser jovem em uma comunidade jogueira. Apresentava aos participantes, jovens entre 15 e 30 anos, o desafio de pensar e identificar quais expectativas as comunidades jogueiras têm em torno desse sujeito, bem como as percepções que possuem sobre sua condição dentro de seus grupos de origem.

Neste sentido, pretendia entender qual é e como se dá a atuação do jovem dentro e fora da comunidade, além de provocar uma reflexão sobre outros possíveis espaços de participação. Assim como, introduzir uma discussão sobre as políticas públicas de juventude. Essa oficina assumiu-se também como um espaço

20 Dinamizadoras: Mariana Camacho e Julia Zanetti (Mestres em Educação pelo PPGE-UFF e pesquisadoras do Observatório Jovem-UFF).

21 Dinamizadores: Fábio Nogueira (Mestre em Sociologia e Direito-UFF), Délcio José Bernardo (Jornalista, Consultor do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu) e Mônica Sacramento (Doutoranda do PPGE-UFF, Coordenadora Executiva do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu).

22 Dinamizadores: Rodrigo Rios, Andrievie Martins Santos de Paula e Mariana Nery (Bolsistas de graduação (UFF) do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu)

de diálogo, estudo e sociabilidade, a fim de estimular o surgimento de novas lideranças. Seus objetivos eram: 1. Promover reflexões sobre o lugar dos/as jovens na cultura e nos territórios jongueiros, as possibilidades de atuação local e de organização para defesa de seus direitos; 2. Discutir sobre os espaços de participação e as políticas públicas de juventude; 3. Estimular o surgimento de novas lideranças, atentas às demandas da comunidade, especialmente dos/as jovens. (CAMACHO; ZANETTI, 2009)

Como pontos centrais sobre o papel dos jovens jongueiros nas comunidades, as autoras destacam no Relatório de Atividades o desejo dos jovens de que os adultos valorizem a participação juvenil nas comunidades de jongo. Dizem elas:

De modo geral, as seguintes questões apareceram em todas as oficinas: os adultos não tentam entender os jovens; ao delegar uma responsabilidade, não orientam, querem impor seu modo de fazer ou o abandonam; falta de apoio e confiança, “não só no jongo”; o desejo de que houvesse espaços de convivência com adultos; participar mais dos cursos, oficinas e reuniões. (CAMACHO; ZANETTI, 2009)

Sobre o pertencimento comunitário (e racial), informam:

Ao falar especificamente do jongo, é interessante destacar o quanto são expressivos os relatos dos jovens no que tange ao orgulho de ser jongueiro e à necessidade de preservar e valorizar essa cultura. Em todas as oficinas houve queixas em relação ao não reconhecimento da cultura jongueira pelas suas escolas e sua freqüente associação à “macumba”, ao que atribuem a vergonha ou a dificuldade de alguns, mais jovens, de dançar na própria comunidade. (CAMACHO; ZANETTI, 2009)

Simultaneamente, no ano de 2008, ocorria a Oficina de Iden-

tidade Negra oferecidas às comunidades de jongo. Esta oficina foi organizada a partir dos relatos feitos pelas lideranças jongueiras à Coordenação do Pontão do Jongo/Caxambu de situações discriminatórias em relação aos integrantes do jongo. Relacionavam a pouca visibilidade que possuíam em seus municípios ao preconceito que sentiam em relação ao seu pertencimento racial e sua raiz cultural, associada às expressões afro-religiosas de matriz africana.

Os processos de exclusão e diferenciação que utilizam o pertencimento racial como critério vêm sendo amplamente documentados por inúmeros estudos (GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 2003; HASENBALG; MUNANGA; SCHWARCZ 1998; HENRIQUES, 2002; IPEA, 2007). Os mesmos são unânimes em afirmar que a exaltação da diferença por meio da racialização das relações sociais observada em contextos anteriores impactou a dimensão social configurando diferentes “posições de sujeito” surgidas das divisões e antagonismos sociais. A construção de narrativas a respeito do “outro” (orientais, negros, bárbaros, mulheres, jovens) se expressa como estratégia para o reforço do “nós”, estabelecendo-se, com isso, rupturas temporais, geopolíticas e hierarquizações sociais.

A identidade negra é entendida, aqui, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. [...] ser negro no Brasil é “tornar-se negro”. Assim, para entender o “tornar-se negro” num clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico. Referimo-nos aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos, à linguagem desenvolvida pelos jovens, sobretudo, por aqueles que vivem na periferia da cidade. (GOMES, 2003, p. 2-3)

A oficina articulou-se em torno de três objetivos:

1. Promover reflexões sobre o lugar dos afrodescendentes na sociedade brasileira, identificando os processos de exclusão vivenciados por este segmento da população, ao longo da história brasileira; 2. Reconhecer a importância da(s) cultura(s) jogueira(s) como parte constitutiva da sociedade brasileira articulando-a com os saberes de matriz africana vivenciados nas comunidades e 3. Proporcionar aprofundamento da temática racial, a partir de questões centrais – conceitos e dados históricos – possibilitando a (re)construção de identidades. (BERNARDO; SACRAMENTO, 2009)

Essa atividade não possuía uma limitação etária, entretanto, a participação dos jovens se deu de forma sistemática, bem como a participação de pessoas adultas, o que permitiu trocas intergeracionais interessantes, entre experientes e aprendizes. Cabe ressaltar que essas posições de saber alternaram-se ao longo das atividades, quando os representantes das comunidades eram solicitados a mobilizar conhecimentos e expressá-los no grupo, contribuindo, assim, para o coletivo.

Os relatos sobre as situações de discriminação vivenciadas em suas relações cotidianas apresentam um quadro desanimador em relação às reproduções sociais. Observa-se que as ideologias raciais constitutivas da sociedade brasileira ainda se fazem presentes em discursos e práticas cotidianas. As tensões identificadas pelos participantes da oficina foram assim colocadas:

QUADRO 1 – PRINCIPAIS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELA POPULAÇÃO NEGRA NOS MUNICÍPIOS COM TRADIÇÃO JONGUEIRA

Regiões	Principais demandas
Noroeste Fluminense, São Paulo e Sul Fluminense	<p>Aspectos Gerais: A maioria de nós mora na periferia e trabalha em atividades secundárias; Falta-nos acesso à saúde, educação, justiça, saneamento, abastecimento de água. O poder público não nos dá atenção; O Jongo sofre preconceito dentro da cidade. Somos tratados com indiferença devido ao jongo ser associado ao candomblé e à umbanda; Dificuldades na obtenção de emprego e circulação em espaços como escolas, clubes, bancos, supermercados.</p> <p>Na Educação: Na escola, o negro só aparece na 6ª série, no período colonial. Os grupos de jongo só são convidados para entrar na escola na semana do folclore. A cultura do jongo só é reconhecida somente pela comunidade do jongo. Ela é comentada só pelos próprios negros/as. É muito difícil a escola, falarem das coisas boas que faziam. Só lembram as coisas ruins como os castigos e o trabalho pesado do tempo da escravidão. Falta abertura nas escolas para cultura negra – Lei 10.639/03. Baixa escolaridade; acesso ao ensino superior precário.</p>

Em relação ao espaço da escola, os jongueiros são unânimes em afirmar que ainda que o poder público local saiba da existência de grupos considerados como patrimônios imateriais de matriz africana, ainda insiste em ignorar as contribuições dos mesmos para a inserção do ensino da História da África e da contribuição dos afrodescendentes, como promulgado pela lei 10.639/03.

Os grupos se ressentem da falta de diálogo existente entre as

áreas da cultura e da educação em suas regiões de origem. Sabe-se que, no caso da população negra, e em especial da juventude e das mulheres negras, as práticas racistas e sexistas, muitas vezes vivenciadas no território escolar, reforçam os lugares de pobreza, subalternização e desconforto com o seu pertencimento racial perante a discriminação.

Em 2010, a oficina Juventude, Educação e Identidade Negra fez parte de um conjunto de ações²³ que tinham como objetivo final sensibilizar, qualificar e comprometer professores da rede pública de ensino do Sul Fluminense, região representativa da diáspora africana no Brasil, para o trabalho com os pressupostos da Lei Federal 10.639/2003 nas escolas.

A partir da experiência e das ações desenvolvidas no período de 2008-2010 no Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu vimos nesta oportunidade uma possibilidade de estreitar ainda mais o diálogo com os jovens das comunidades jongueiras para a garantia da realização do trabalho com a coletânea *O Jongo na Escola*.

Utilizando os filmes da coletânea, em especial o filme “Se eles Soubessem...”²⁴ a dinâmica das oficinas investigou os posicionamen-

23 Além das Oficinas realizadas com jovens das comunidades do Quilombo Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis-RJ), Campinho da Independência (Paraty-RJ), Pinheiral (RJ), Quilombo São José (Valença-RJ), Barra do Piraí (RJ) e Vassouras (RJ), promoveu-se a realização de um Seminário em Barra do Piraí, envolvendo os quatro últimos municípios e um evento denominado “Noite do Jongo” que reuniu 95 jovens e demais lideranças e parceiros institucionais, totalizando em média 180 pessoas, cuja temática prioritária foi a juventude das comunidades de jongo.

24 O vídeo-documentário “Se eles soubessem...” (2006) é produto de uma parceria entre o Observatório Jovem do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, o Observatório da Juventude e o Programa de Ações Afirmativas, ambos da UFMG no contexto de realização do programa “Percurso e Horizontes de Formação: Ações Afirmativas para universitários negros na UFMG: uma proposta do programa Ações Afirmativas na UFMG” (Direção Paulo Carrano, 2006, 29 min). In: Coletânea *O Jongo na Escola*.

tos e percepções dos jovens sobre o espaço escolar. De modo geral, os participantes das oficinas revelam em suas percepções o que as pesquisas em torno da implementação da lei comprovam.

**QUADRO 2 – SÍNTESE DAS PERCEPÇÕES DOS JOVENS
SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR**

O que a escola sabe sobre nós?	O que a escola precisa saber sobre nós?	Estratégias Sugeridas
---------------------------------------	--	------------------------------

<p>Que nós dançamos o jongo, apenas. Que o dia do negro é apenas nas datas de 13 de maio e 20 de novembro. Que a religião do negro é ruim, é para fazer o mal. Que nós somos descendentes dos trabalhadores escravizados. Que o negro tem dificuldades de aprendizagem. Que o negro não tem capacidade para transformar sua realidade social. Que o homem negro vira jogador de futebol ou pagodeiro e que a mulher negra vira doméstica. Que a Princesa Isabel libertou os escravos. Que o negro não tem interesse por carreiras de maior prestígio, como medicina, direito, física...</p>	<p>Que o negro é capaz. Que o negro é bonito. Que o negro se libertou (que resistiu e participou ativamente do processo da Abolição) A necessidade de valorização e respeito às religiões afro-brasileiras. Que o negro constrói as riquezas do Brasil. Que a escola precisa se importar mais com os alunos. Que nós somos jongueiros. Conhecer a história e cultura do negro. Que o negro é cidadão. Mais oportunidades para os jovens negros nas escolas, nas universidades e no mercado de trabalho. Aprender sobre os heróis negros (os personagens famosos e anônimos que fazem parte da história dos afrobrasileiros). Divulgar as conquistas dos negros para garantia de seus direitos. Valorizar os funcionários negros. Valorizar a mulher negra. Histórias do Jongo Participação do Jongo na escola</p>	<p>Fazer palestras e seminários para os professores e para a escola; Qualificar os professores; Trazer a escola para a comunidade; Promover discussões com os jovens jongueiros sobre as ações afirmativas; Seminário com os jovens nas escolas Divulgar nos meios de comunicação a cultura negra; Publicação de mais livros didáticos com a temática do negro; Práticas pedagógicas que incluam a culinária, teatro, cinema e arte referentes à cultura negra; Socializar as contribuições dos negros em todos os campos; Palestras sobre o negro; Trabalhar a cultura afro-brasileira o ano inteiro Promover visitas diversificadas culturalmente (diversidade de culturas e modos de vida). Ensinos sobre as personalidades/ negros nas escolas Seleção de materiais didáticos (jogos, brinquedos, livros, filmes) que façam referência à cultura/ história dos negros; Divulgação da literatura negra nas escolas. Trabalhar a cultura afro-brasileira o ano inteiro; Se assumir como negro e quilombola; Planejamento escolar participativo (com os jongueiros funcionários);</p>
---	--	--

Observa-se, nos discursos dos integrantes mais jovens, que a afirmação da identidade negra mostra-se mais elaborada, se comparados com os antigos mestres. A coletivização de uma memória de luta e resistência os leva a reivindicá-la, muitas vezes associando-a a

outros demarcadores identitários, tais como: jovem, mulher, jogador, quilombola. A complexidade desse autorreconhecimento torna-se arena de disputas nos processos de legitimação.

Enquanto meio de legitimação (coletiva ou individual), a cultura cultivada e as categorias culturais de percepção e de hierarquização que a acompanham fornecem um quadro que permite aos indivíduos dar um sentido *distintivo* às suas práticas e aos seus gostos e sentir-se justificados por existir como existem, ter o sentimento de levar uma vida digna de ser vivida [...]. Função moral de sustentação e de reafirmação da cultura enquanto cultura legítima. Mas, se o mundo social é um campo de lutas, os próprios indivíduos que o compõem geralmente *são eles próprios* as arenas de uma luta de classificações. (LAHIRE, 2006, p. 29)

As estratégias propostas pelos jovens apostam no reconhecimento da diversidade histórica e cultural brasileira e em uma concepção escolar comprometida com a construção de práticas e iniciativas que promovam a educação cidadã.

Indicam, ainda, estratégias para a construção de princípios de solidariedade e equidade, de valorização de identidades individuais e coletivas colocando-a como questão política tanto na garantia do direito à fruição do bem cultural quanto ao direito a reconhecer-se e afirmar uma identidade diaspórica.

Incidem, ainda, sobre as práticas escolares, sobre o currículo, a formação dos professores e os debates recentes sobre formas inclusivas em níveis mais altos de escolarização, vocalizando o desejo de ampliação das oportunidades no acesso à universidade e a postos de maior prestígio na sociedade.

O papel das lideranças foi e é fundamental para o incentivo e como referência às novas gerações. Pontos coletivizados como o de

Jefinho e de Mestre Gil (Piquete-SP), fazem parte dos repertórios das comunidades de jongo. Pontos que indagam sobre conflitos, contradições e embates atuais vivenciados pelos jovens afro-brasileiros.

“O burro foi na escola
Para aprender o ABC
A professora ensinou
O burro não sabe ler, não sabe ler, não sabe ler
O burro não sabe ler.

Eu quero o burro deputado, (o burro não sabe ler...)
Eu quero o burro no senado, (o burro não sabe ler...)
Ponha o burro na escola, (o burro não sabe ler...)
Tira o burro da favela, (o burro não sabe ler...)
Eu quero o burro com mestrado, o burro não sabe ler
Eu quero o burro presidente!”.
(Ponto cantado pelo Grupo Jongo de Piquete)

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

“Vou caminhando devagar, vou caminhando devagar...”²⁵

O processo do inventário que levou ao registro do Jongo/Caxambu como Patrimônio Cultural do Brasil foi o momento em que o Estado brasileiro se aproximou das comunidades. O registro foi um marco de reconhecimento para as mesmas. Nesse sentido, pelo trabalho desenvolvido até aqui, observa-se que o registro, no caso do Jongo/Caxambu, foi um ato político de extrema importância. As comunidades fazem uso do registro como um dos meios de resposta a uma demanda que talvez seja a de maior valor para elas, o reconhecimento local. Elas usam o registro como forma de pressão, de luta nas localidades em que vivem, para que o Jongo/Caxambu seja reconhecido e valorizado.

25 Ponto de encerramento entoado pelo grupo Jongo de Pinheiral.

A decisão do Pontão de Cultura ficar na universidade foi importante e foi uma decisão do coletivo jongueiro. A partir dos debates travados para a construção do Pontão como ação de salvaguarda e do próprio desenvolvimento da ação, o Iphan passou a existir concretamente para as comunidades e a universidade pública assumiu o diálogo e a atuação sistemática com as mesmas, ou seja, nesse processo de inventário, registro e construção conjunta de ação de salvaguarda, o Estado assumiu materialidade no cotidiano das comunidades jongueiras.

No desenvolvimento das ações, no “fazer com, em diferença”, nos tornamos parceiros e enfrentamos o desafio da construção coletiva. O que há hoje em curso é uma ação coletiva que só é possível porque os parceiros institucionais compreendem o caráter processual do patrimônio imaterial. E porque se relacionam com os jongueiros como sujeitos das ações do plano de salvaguarda desde a sua concepção.

A autonomia das comunidades é absoluta em relação ao Jonggo/Caxambu, mas é relativa com relação às diversas formas de inserção na política de salvaguarda e nas políticas públicas de forma geral. Há de se ter profundo respeito em relação aos processos internos de cada comunidade e ao desafio da construção diferenciada da autonomia em relação ao que é aqui denominado de “mundo dos projetos”.

As instituições parceiras no Pontão procuraram respeitar os processos organizativos de cada comunidade, assumindo a existência de diversas formas de organização e não apenas aquela da racionalidade institucional. Em termos de política pública voltada para o patrimônio imaterial, aprenderam que há de se ter cautela com o discurso açodado da autonomia e da sustentabilidade.

A autonomia das comunidades jongueiras em seus processos organizativos para a manutenção do jonggo como patrimônio da própria comunidade é anterior ao processo que está em curso. Mas a construção da autonomia diante da racionalidade cartesiana do “mundo dos projetos” como forma de acesso às políticas culturais é processual e de longo prazo, uma vez que exige, para além de ações

pontuais que, na falta de outro termo, costuma-se chamar *capacitação*, a qualificação dos integrantes das comunidades, com o acesso, por exemplo, dos jovens ao ensino superior.

Os jovens demonstram interesse em participar mais ativamente da cultura do jongo. No cotidiano de algumas comunidades, eles têm sido os responsáveis pelos processos de organização comunitária, com participação em reuniões, organização de eventos e representação externa da comunidade. São também responsáveis por escrever e enviar correspondências eletrônicas, pela sistematização e organização das ações e pela elaboração e desenvolvimento de pequenos projetos comunitários, muitas vezes, em Pontos de Cultura geridos pelos grupos de jongo. Essas novas atribuições só são possíveis pelo maior acesso dos jovens dos grupos e comunidades jogueiras a níveis mais altos de escolaridade em seus municípios (quase todos cursando o Ensino Médio ou com ele concluído) e as possibilidades de comunicação e formação com o uso das novas tecnologias da informação.

A introdução dos aspectos referentes às relações raciais no Brasil nos currículos das escolas públicas e privadas representa um avanço que pressupõe a compreensão ampliada do estudo de um universo simbólico que privilegia os aspectos escolares (os currículos oficiais e ocultos) e não escolares (as construções subjetivas e os aprendizados que se dão nas comunidades e em outros espaços). Constitui-se como um marco político e como estratégia no estabelecimento de uma nova abordagem das questões raciais, tendo como objetivo a construção de uma educação antirracista e da afirmação da diversidade, como condição de existência de uma instituição plural. Trata-se, portanto, do reposicionamento do negro no campo da Educação.

Vive-se, na ação de salvaguarda, a contradição entre o reconhecimento do Jongo/Caxambu como Patrimônio Cultural do Brasil e a constatação da desigualdade de acesso às políticas públicas de modo geral, tanto as políticas universais quanto as políticas focais. Isso leva à concepção da política de salvaguarda também como política de inclusão e de garantia de direitos.

Nosso papel institucional tem sido, em grande parte, de mediação técnica e política. O “fazer com, em diferença” tem implicado na reflexão sobre nós mesmos. Do lugar institucional de onde falamos na relação com as comunidades, observamos que fomos levadas pelo coletivo jongueiro e pelas relações que com ele estabelecemos por meio de nossas atividades a uma parceria que nos tem feito refletir constantemente sobre qual é o nosso papel institucional junto às comunidades jongueiras.

A experiência do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu tem feito com que professores e estudantes que dele participam confrontem a si mesmos em seus processos de formação a partir das relações estabelecidas com os jongueiros. Mas ainda há muito por fazer. Ainda devemos aos jongueiros, em especial às novas gerações, um lugar na universidade. Quando eles estiverem presentes neste espaço e ocuparem os lugares que lhes são devidos, teremos, por tudo que sabem, pelo que são, pelos valores que representam e carregam consigo, uma universidade mais humana.

A relação com a academia nos deu conta que de fato precisamos colocar nossos jovens dentro das universidades para que eles possam futuramente escrever sua histórias e de seus antecessores, das lutas de antepassados, das conquistas, das derrotas e ainda, serem os representantes legítimos das comunidades nos espaços que ainda hoje poucos entre nós conseguiram conquistar. É preciso que as organizações jongueiras garantam nas mesas de debates um lugar especial e para isso será necessário municiar os jovens de elementos teóricos e valorizar os saberes que os mesmos adquirirem com seus familiares (velhos/as) a fim de termos um debate democrático entre os grupos e pessoas que atuam nas áreas de cultura, educação, saúde etc. (BERNARDO, 2009)

A realização das oficinas nos permitiu notar a necessidade de aproximar os jovens dos espaços de decisão das comunidades e do

Pontão, de promover encontros intergeracionais e de aprofundar as discussões sobre políticas públicas junto à juventude, além da promoção de outros espaços nos quais os jovens possam se encontrar, trocar experiências e tratar de temas de seu interesse. A reflexão sobre os espaços privilegiados de reprodução, como a escola – e, portanto, também de “questionamento e enfrentamento” – de estereótipos, de segregação e de visualização dos efeitos perversos que esses fenômenos têm sobre os indivíduos, apontam caminhos que recuperam a importância do coletivo nesse processo.

A noção de projeto (VELHO, 1994) pode ser valiosa para a compreensão, do ponto de vista individual e coletivo, das atuações, explorações e opções construídas a partir de definições de sua própria realidade. Os jovens jongueiros operam com um campo de possibilidades (VELHO, 1994) no qual as alternativas construídas ao longo de seu processo social compõem uma margem relativa de escolhas determinadas por suas percepções sobre as desigualdades sociais e raciais.

O ingresso na universidade constitui-se como projeto de vida para muitos jovens das comunidades jongueiras inseridos em novos espaços de participação, conciliando a um só tempo em sua experiência expectativas de mobilidade social, de superação de histórias de insucesso escolar no entorno familiar e de engajamento em grupos e fóruns de discussão sobre a valorização de matriz africana.

Aninha (jovem liderança do grupo Jongu de Pinheiral), sintetiza a mudança ocorrida no jongo nos últimos tempos. Segundo ela, os jovens vão devagarzinho, respeitando e pedindo licença aos mais velhos, “Saravá, Jongueiro Velho!”, encontrando seu espaço nas comunidades, cantando e participando cada vez mais dos processos de organização dos grupos. “Saravá, Jongueiro Jovem!”.

“Saravá jongueiro novo, que veio para aprender
Que Deus dê a proteção para jongueiro velho,

Para o jongo não morrer...”
(Jovens do Jongo de Pinheiral)

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Cultura imaterial e Patrimônio Histórico Nacional. In: ABREU, M; SOIHET, R.; GONTIJO R. (Org.). *Cultura política e leituras do passado, historiografia e ensino de História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO R. (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____; MATOS, Hebe (Org.). *Pelos caminhos do jongo: história, memória e patrimônio*. Niterói: UFF. Neami, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD)*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BERNARDO, Délcio José. *Jongo: uma didática a caminho da Escola*. Salto para o Futuro – Cultura Popular e Educação, 24 a 28/ 2003 (p 49- 56). Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/livros.asp>>. Acesso em: 27 out. 2009.

_____; SACRAMENTO, Mônica. *Relatório de atividades: Oficina Identidade Negra*. Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, Niterói, 2009. Mimeo.

CAMACHO, Mariana; ZANETTI, Júlia Paiva. *Relatório de atividades: Oficina Jovens Lideranças*. Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu,

Niterói, 2009. Mimeo.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Luciano; SILVA, Ana Beatriz. *Sementes da memória: um documentário sobre jovens (e) quilombolas*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional Juventude Rural em Perspectiva, 2 a 4 de maio de 2006, Rio de Janeiro.

DOMINGUES, José Maurício. *Os movimentos sociais latino-americanos: características e potencialidade Análise de Conjuntura OPSA, CLACSO*, n. 2, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.clacso.org.ar/clacso/debates2/debates-2007/os-movimentos-sociais-latino-americanos>>.

_____. Gerações, modernidade e subjetividade coletiva. *Tempo Social*, São Paulo, v. 14, n. 1, 67-89, maio 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; GONÇALVES ; SILVA, Petronilha B. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HASEBALG, Carlos; MUNANGA, Kabengele; SCHWARCZ, Lília M. *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da Sociedade Brasileira*. Niterói: EDUFF, 1998.

HENRINGER, Rosana; PAULA, Marilene (Org.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

HENRIQUES, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cadernos Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, suplemento, p. 57-65, 2002.

_____; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: HENRINGER, Rosana;

IPEA (Brasil). *Boletim de Políticas Sociais: acompanhamento e análises*. Rio de Janeiro, 2007.

IPHAN (Brasil). Parecer nº 8 001/GI/DPI/Iphan. *Registro do Jongo no Livro de Registro das Formas de Expressão do Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do;jsessionid=C81ABE814F7DE925AE9E8DFE01915131?id=548>>. Acesso em: 30 fev. 2008.

HOOBS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, set./dez. 2008.

IANNI, O. *Ensaio de sociologia da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IPHAN. *Programa Nacional de Patrimônio Imaterial*. 2006. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=12689&sigla=Institucional&retorno=detalheInstitucional>>. Acesso em: 30 nov. 2008.

IPHAN. *Registro do Jongo no Livro de Registro das Formas de Expressão do Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial*. Parecer n. 001/ /GI/DPI/Iphan. Brasília, DF: Iphan, 2005. Acesso em: 30 nov. 2008; 1991.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília, DF: IPEA, 2002.

JELIN, E. Processos culturales em la construcción de la ciudadanía. In: JELIN, E. et.al *Cultura e desenvolvimento*. Rio de Janeiro. Fundo Nacional de Cultura, 2000.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, [S.l.], n. 62, abr./ jun. 1993.

MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica. *Pontão de*

Cultura de Bem Registrado e Salvaguarda de Patrimônio Imaterial: a experiência do Jongo no Sudeste. Texto apresentado no Seminário Internacional de Políticas Culturais: teorias e práxis, 01 a 07 de Junho de 2010, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2010/09/10-ELAINE-MONTEIRO.1.pdf>>.

_____. *Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu: ação coletiva e identidade negra em comunidades tradicionais.* Trabalho apresentado no X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto, 4 a 9 de fevereiro de 2009, Portugal.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 4, 2002.

_____. MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Educação e diversidade cultural. *Cadernos PENESB*, Niterói, n. 10, 2008-2010.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. *Revista Sociologia Especial, Ciencia & Vida*, ano 1, n. 2, p. 06-15, 2007.

PAULA, Marilene (Org.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. Juventude, música e ancestralidade na comunidade jogueira do Tamandaré - Guaratinguetá/SP. *Imaginario*, São Paulo, v. 11, n. 11, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan. 2009.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice.* São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Frederico A. Barbosa da; ARAÚJO, Herton Ellery (Org.).



JUVENTUDE NEGRA E ESCOLA: UMA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DOS SUJEITOS

Natalino Neves da Silva¹

¹ Mestre em Educação UFMG, membro do Programa de Ações Afirmativas na UFMG e do Observatório da Juventude da UFMG. E-mail: natalgerais@gmail.com.

RESUMO

Nesse artigo, buscaremos entender a diversidade a partir dos sujeitos concretos, jovens negros e negras inseridos na escola. A intenção é tentar desvelar como os sujeitos jovens negros e negras vivenciam a diferença a partir de seu lugar de origem, das suas experiências sociais, raciais, culturais. Temos percebido que o discurso sobre o valor da diversidade cultural tem sido cada vez mais difundido na sociedade e a escola também tem-se apropriado desse discurso. Contudo, o que percebemos é que o uso social excessivo de certos discursos tende a *silenciar* ou até mesmo *esvaziar* os conflitos e as tensões ocasionadas a partir das relações que são instituídas com o *Outro*. Concluímos, portanto, que trabalhar a diversidade no ambiente escolar não se restringe apenas a *tolerar* o *Outro*, mas nos conduz a refletir sobre a história de vida, a percepção identitária, a situação social, econômica, cultural, o lugar de origem, o gênero, a orientação sexual, os vários níveis de deficiência dos quais o *Outro* é detentor. No caso específico da juventude negra torna-se ainda necessário desnaturalizar a forma como *olhamos* esses sujeitos.

Palavras Chaves: Juventude negra; Escola; Diversidade cultural.

BLACK YOUTH AND SCHOOL: AN APPROCH TO CULTURAL DIVERSITY FROM THE SUBJECTS

ABSTRACT

In this article, we sought to understand diversity from concrete from young black men and women subjects inserted in the school. The intention is to try to uncover how the young black men and women subjects experience the difference from their place of origin, their social, racial, cultural experiences. We realize that the discourse about the value of cultural diversity has been increasingly present in society and that school also has appropriated this discourse. However, what we see is that the excessive social use of certain discourses tends to silence or even empty the

conflicts and tensions arising from the relationships that are established with the Other. We therefore conclude that dealing with diversity at the school environment is not restricted only to tolerate the other, but leads us to reflect on the history of life, the perception of identity, the social, economic, cultural, geographical origin, gender, sexual orientation of the various levels of deficiencies the Other carries. In case of black youth is even necessary to denature the way we look at those subjects.

Keywords: *Black youth; School; Cultural diversity.*

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o discurso sobre o valor da diversidade cultural é difundido por meio dos diversos setores sociais como a mídia, o mercado de trabalho, as instituições públicas e privadas de âmbito nacional e internacional.² A educação, de forma geral, apropria-se também desse discurso por meio de seus documentos oficiais normativos como os *temas transversais* expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010). Contudo, por se tratar de uma construção social discursiva torna-se necessário indagarmos quais são os sentidos e significados atribuídos à diversidade cultural por cada um desses segmentos. Nesse artigo, buscaremos entender a diversidade a partir dos sujeitos concretos: jovens negros e negras inseridos na escola.³

-
- 2 Recentemente, a UNESCO (2009) publicou o Relatório Mundial cujo tema é investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Nesse documento, a dimensão da diversidade cultural é apontada como central em vetores estratégicos tais como: línguas, educação, comunicação, criatividade e mercados, desenvolvimento sustentável e direitos humanos e governança democrática no século XXI.
 - 3 Parte da discussão aqui desenvolvida resulta da pesquisa de mestrado (SILVA, 2010) que teve como principal objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos pelos jovens negros e negras ao processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste texto, focalizo a atenção na relação entre a juventude negra e a escola, sendo relevante ressaltar a importância da configuração social, histórica, política e cultural da EJA no Brasil.

A intenção é tentar revelar como os sujeitos jovens negros e negras vivenciam a diferença a partir de suas experiências sociais, raciais, culturais e locais, uma vez que é possível percebermos que o uso social excessivo de certos discursos tende a *silenciar* ou até mesmo *esvaziar* os conflitos e as tensões ocasionadas a partir das relações que são instituídas com o *Outro*. Assim sendo, o estranhamento com determinados acontecimentos no cotidiano escolar e com a maneira geral de serem vistos e tratados como naturais é fundamental. A esse respeito, muitas vezes a diversidade é utilizada como tranquilizante talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos (SKLIAR, 2003).

Para exemplificar o uso da diversidade como tranquilizante cabe explicitar o questionamento realizado pelo professor no momento de coleta de dados da pesquisa “por que você irá pesquisar somente os jovens negros? Hoje, a questão de discriminação racial já não existe mais! Vivemos num país multicultural, e de rica diversidade cultural”! O questionamento e as considerações realizadas por esse professor nos leva a indagar: o reconhecimento da diversidade cultural é capaz de promover a aceitação e o respeito pelo *Outro*? No Brasil existe diferença entre ser jovem negro⁴ ou branco? Como a diferença tem sido ou não abordada na escola? Como os jovens pobres negros e negras percebem a sua identidade etnicorracial, bem como a sua condição e situação vivenciada nos centros urbanos? Sem a pretensão de responder questões tão complexas, consideramos que há necessidade de um maior entendimento da relação entre juventude negra e escola.

O percurso inicial a ser seguido é refletir em torno da juventude e da escola. Nosso objetivo aqui é entender a representação social dos jovens por meio das práticas educativas que são instituídas no cotidiano escolar. Em seguida, explicitaremos a maneira como os jovens

4 Entende-se por negros as pessoas que se autodeclararam pretos e pardos, categorias trabalhadas pelo IBGE.

negros pesquisados percebem a sua condição e situação⁵ no que se refere ao entendimento de ser jovem, as implicações em relação ao lugar de moradia, o mundo de trabalho, a violência urbana, além de suas percepções da identidade etnicorracial. Para concluir, destacaremos a participação da juventude negra nos movimentos sociais e culturais e em projetos de escola em tempo integral.⁶

A PRESENÇA DOS JOVENS NA ESCOLA: ALUNOS *VERSUS* SUJEITOS

Um dos principais desafios no cotidiano escolar diz respeito à forma como os jovens são vistos por seus professores. Entendê-los como jovens pode parecer fácil no discurso, porém o dia a dia de uma sala de aula exige que essa compreensão esteja presente na relação pedagógica, nas metodologias adotadas e na resolução de conflitos geracionais. Para tal, faz-se necessário entender e ver esses jovens para além da categoria abstrata de “aluno”, compreendendo-o como sujeitos.⁷ E sujeitos jovens.

-
- 5 Luís Groppo (2007) analisa que o termo “condição” juvenil diz respeito à forma como a sociedade representa/pensa a juventude e tem relação com os movimentos juvenis que tiveram visibilidade nas diferentes épocas. No entanto, o autor alerta para o fato de que o uso desse termo às vezes uniformiza e esconde as representações acerca da diversidade. Por isso, para este autor, o termo “situação juvenil” seria mais adequado já que se relaciona com diferentes percursos e modos por meio dos quais os jovens vivem a “condição” juvenil de seu tempo. Nesse processo interferem fatores como grupo social, gênero, raça, etnia, idade, escolaridade, religião e territorialidade, dentre outros.
 - 6 De acordo com Jaqueline Moll (2010), os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar, é necessária então a articulação entre a escola, redes de políticas sociais e culturais, de atores sociais e equipamentos públicos. A Educação Integral pressupõe escola pública de qualidade e para todos *em articulação* com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública.
 - 7 Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989) sujeitos são construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam

A esse respeito, vejamos o depoimento de Solano, jovem aluno da EJA:

Acho que pelo menos aqui na escola da EJA eles deveriam ter toda semana um acompanhamento com o jovem, é conversar, perguntar o que está acontecendo, porque às vezes o resultado que ele está tendo aqui é o que está acontecendo na vida dele, por exemplo, faltei por motivo do teatro e não quiseram nem saber, entendeu eu não estou importando, mas se eu tivesse fazendo outra coisa eles não estavam nem ai, entendeu, então acho que a escola não se importa muito não com o jovem.

As considerações desenvolvidas por Solano nos ajudam a compreender que as práticas educativas desenvolvidas na escola, de maneira geral, supõem as crianças, os jovens e os adultos envolvidos nos processos educativos apenas como alunos. Além disso, pudemos observar que o mesmo acontece nos processos de escolarização da EJA.

Essa é uma questão que marca a constituição da escola nas mais diversas sociedades e contextos. José Gimeno Sacristán (2005) questiona a cultura escolar moderna e republicana por conceber os sujeitos restritos ao desempenho do papel social de aluno. Para esse autor

nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um *status* em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à idéia que os adultos haviam feito deles [...] o mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos. (SACRISTÁN, 2005, p. 17)

Esse autor nos ajuda ainda a compreender o conceito de aluno como invenção

também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, os sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas.

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade. As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que lhes fazemos ou diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica fora do tolerável. (SACRISTÁN, 2005, p. 11-12)

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre a presença dos jovens na escola podemos identificar que existe uma tensão entre o reforço da construção social do “aluno” e uma outra construção própria do nosso tempo: a de sujeitos jovens. Assim, como a representação de “aluno” informou e ainda informa as práticas pedagógicas, conceber esses estudantes como *sujeitos jovens* poderá apontar algo novo na relação pedagógica e na relação com o próprio conhecimento.

Nesse sentido, trabalhar com a diversidade no cotidiano escolar nos conduz a superar a dicotomia alunos *versus* sujeitos que, conforme vimos, ainda permanece presente na escola e em nossas práticas educativas. E mais, o trato pedagógico da diversidade implica no reconhecimento das singularidades existentes nos grupos sociais. Levar em consideração tais especificidades nos mostra que no interior da sociedade brasileira as trajetórias dos sujeitos jovens brancos e negros são diferentes.

Mas será que essa diferença é percebida pelos jovens estudantes? Afinal, quais são as implicações de ser jovem negro ou branco? Como essa diferença pode ser identificada pelos profissionais da educação na sala de aula? É nessas questões que buscaremos nos ater. Contudo, torna-se necessário explicitar o nosso entendimento a respeito da categoria juventude.

JUVENTUDES, UM ENTENDIMENTO NO PLURAL

A *juventude* como categoria de análise tem sido estudada por diferentes pesquisadores/as das áreas das ciências sociais e humanas. Os conceitos⁸ correspondentes à juventude como uma construção social, histórica, cultural e relacional, que por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, têm adquirido denotações e delimitações diferentes, podendo ser identificadas a partir dos estudos desenvolvidos por Ariès (2006); Dávila León (2004); Debert (1998); Feixa (1999); Foracchi (1972); Levi; Schmitt (1996); Melucci (1997); Novaes (2006); Peralva (1997), entre outros.

Para Marília Spósito (1999), no singular, o conceito de juventude é impreciso, tanto teoricamente quanto do ponto de vista dos dados estatísticos. Assim, qualquer tentativa de caracterização da juventude brasileira requer, preliminarmente, o reconhecimento da diversidade social e cultural que define esse segmento. Ainda de acordo com a autora, a própria categoria “juventude” encerra um problema sociológico passível de investigação na medida em que os critérios que a constituem são históricos e culturais.

Nesse sentido, interessa-nos compreender como os sujeitos jovens pensam a si próprios e o ciclo de vida compreendido pela juventude. Vejamos o que as suas narrativas nos dizem.

Ser jovem é você ter mais liberdade para fazer as coisas, porque quando você é criança você não pode fazer nada. E adulto depende se você é casada, você tem que ficar só preso ou tra-

8 A UNESCO entende a juventude como um grupo heterogêneo em constante fluxo e evolução, sendo que alguns deles correm mais riscos e são mais vulneráveis do que outros. A UNESCO trabalha especificamente a faixa etária estabelecida pelas Nações Unidas, a qual define a juventude como pessoas com idades entre 15 e 25 anos. Já o Governo Federal considera jovem no Brasil o cidadão ou cidadã com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. É importante entender que a delimitação da faixa etária da juventude auxilia no planejamento das políticas públicas que se direcionam a esse segmento populacional.

balhando, e jovem é mais sair e curtir a vida assim. Quando eu era adolescente eu não podia fazer nada quando completei 16 anos comecei a sair. (Beatriz, jovem aluna da EJA)

As melhores coisas de ser jovem é sair, risos, divertir muito e estudar bastante também, aproveitar bastante e ser feliz, ser muito divertido e aproveitar porque vai chegar um tempo que a gente não vai ser mais jovem e a gente vai ter que ter mais responsabilidade com as coisas e levar mais a sério e se divertir também, porque ficar só naquele ato ali trabalhar ai é ruim né? Só pensando nisso também não dá, tem que ter um outro envolvimento para divertir. (Milton, jovem aluno da EJA)

Os relatos evidenciam algo que as pesquisas acerca do campo da juventude têm demonstrado, ou seja, para os jovens, viver a condição juvenil no interior da sociedade brasileira está associado à possibilidade de ter mais liberdade. Para alguns, essa liberdade está ligada ao ato de “sair e curtir a vida”, algo que na opinião da jovem Beatriz não poderia ter sido feito antes, sem a permissão de seus familiares.

A “curtição” é expressa como forma de autonomia e está ligada à possibilidade de não depender totalmente das regras impostas pela família e pelo adulto. Geralmente, tanto a família quanto o adulto representam o papel de regulação da vida das crianças, adolescentes e jovens. No entanto, podemos questionar: o que significa curtir a vida para os jovens em situação de pobreza? Até onde a “curtição” e a “liberdade” se relacionam? Um fato é certo: os depoimentos revelam que os entrevistados atribuem o viver a juventude como a possibilidade de serem mais donos de si mesmos e terem maior liberdade de escolha. Alguns anunciam as implicações de responsabilidade que tal processo acarreta, porém, não nos foi possível saber até onde a relação entre liberdade, limites e responsabilidades se realiza, na prática.

A execução do trabalho de campo revelou ainda que não basta apenas considerarmos a característica de construção social para refletirmos sobre a juventude. É importante pensarmos que essa

construção não somente é diferente nos diversos contextos como também realiza-se de forma diferenciada. Há aqui o cruzamento das dimensões histórica, cultural, social, política e individual. Dessa forma, diferentes identidades juvenis são possíveis, assim como formas diversas da condição juvenil.

Hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de *juventudes*, no plural, e não de *juventude*, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a *juventude*, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiadas sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. (ABRAMO, 2005, p. 43-44)

Ao contrário de determinados discursos sociais que tendem a analisar a juventude de forma homogênea ou em torno da “alienação juvenil”, a autora referida nos diz que a análise da juventude expressa-se de forma plural, haja vista as especificidades do contexto social brasileiro.

E mais ainda, isso nos leva a ponderar que um traço marcante para o entendimento da juventude é a *diversidade* que “se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades, religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2005), e não de um jovem genérico.

A RELAÇÃO ENTRE RAÇA/COR E JUVENTUDES

Vários estudos têm mostrado que a cor da pele desempenha, no Brasil, um importante fator de diferenciação e, ou estratificação social (SABOIA, 1998). Em nosso caso interessa compreender a

relação entre raça/cor⁹ e juventudes.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referente ao ano de 2007¹⁰ nos mostra que, no universo dos jovens entre 15 e 29 anos que não frequentam a escola, 39,89% são brancos e 59,59% são negros e, ainda, entre os jovens que não estudam na faixa etária de 15 a 17 anos, mais de 65% são negros.

Sabe-se que a baixa escolaridade da população como um todo é uma realidade, uma vez que a média de anos de estudo dos brasileiros é de apenas 7,3 anos. Contudo, quando se agrega a raça/cor é possível perceber que a situação se agrava, de modo que a população branca (8,2 anos) possui, em média, dois anos a mais de estudo que os negros (6,4 anos) no Brasil.¹¹

9 Trabalha-se “raça” como uma construção social, histórica e política. Reconhece-se que, do ponto de vista biológico, somos todos iguais, porém, no contexto da cultura, da política e nas relações sociais, a “raça” não pode ser desconsiderada: ela tem uma operacionalidade significativa. É nesse sentido que Nilma Gomes (2001) esclarece que é possível trabalhar com a categoria raça, de forma ressignificada, para entender as relações entre negros e brancos no Brasil. Segundo a autora, quando o movimento negro e os/as pesquisadores/as das relações raciais trabalham com o conceito de “raça”, eles o ressignificam. Entende-se *etnia* como um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral e uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura, e moram num mesmo território (MUNANGA, 2003). Diante dos acordos e discordâncias entre o uso de raça ou etnia como categorias de análise que melhor expressem o pertencimento racial dos negros brasileiros, das tensões entre a classificação de cor usada pelo IBGE e a construção da identidade daqueles socialmente classificados como negros, optamos pelo uso da expressão etnicorracial, nesse artigo.

10 Cf. Paula (2009) análises referentes à PNAD (2007).

11 A PNAD 2007 revela também que a concentração de analfabetos na população negra (14,1%) é mais que o dobro da concentração na população branca (6,1%). Quanto à especificidade da Educação de Jovens e Adultos os dados mostram que a população jovem negra é maioria absoluta na EJA do Ensino Fundamental, chegando a compor 89,3% para a faixa etária de 15 a 17 anos. Conforme Paula (2009) tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio nessa modalidade, observamos que a grande maioria dos jovens que interrompeu seus estudos era negra.

Dados do IBGE (2006)¹² mostram, ainda, que entre a população jovem branca, 24,9% concluiu o Ensino Médio, contra 20,8% da população jovem negra. E que 13,4% da população branca conseguiu ter acesso ao curso superior. A porcentagem alcançada pela população negra para o acesso ao ensino superior foi de 4,7%.

A análise das trajetórias escolares acidentadas revela que as desigualdades educacionais em nosso país atingem de forma mais significativa a população afro-brasileira. As informações ainda nos fazem refletir que a resolução dessas desigualdades não se encerra simplesmente na redução das desigualdades socioeconômicas, conforme acreditam determinados setores sociais.

A superação das várias desigualdades exige uma visão mais complexa em torno das formas sobre as quais um conjunto de desigualdades opera – raça, gênero, classe, idade. Exige, também, compreender novas formas e espaços de superação desse estado de coisas. A cultura é um deles. Por meio do movimento de reconhecimento e afirmação da identidade cultural, negros e brancos podem conseguir articular elementos importantes para refletirem sobre as especificidades e a constituição do “sujeito social” na sua diversidade.

De que maneira então os jovens estudantes negros e negras têm percebido todo esse quadro de desigualdade e quais são os pontos de vista desses sujeitos?

PERCEPÇÕES DOS JOVENS ACERCA DA IDENTIDADE ETNICORRACIAL

De forma geral, para os jovens o pertencimento etnicorracial tem uma significativa relação com as formas de classificação social atribuídas aos sujeitos dos diversos grupos etnicorraciais em nossa sociedade. Elas estão relacionadas à atribuição de valor dada às nuances

¹² Análises referentes aos dados do IBGE (2006) encontram-se presentes no trabalho de Paula (2009).

de cor dos sujeitos e nem sempre a percepção construída socialmente sobre as mesmas é positiva. Aliás, é nítida, a partir dos depoimentos, a tensão e as ambiguidades que esses e essas jovens enfrentam na relação entre classificação de raça/cor e o processo de construção da sua identidade etnicorracial.

É que todo mundo fala né, que eu colocava negra e todo mundo falava que não tinha nada a ver, essa coisa aí porque eu gosto da minha cor, mas eles falavam que não, um dia que fui fazer uma entrevista, foi com o homem lá, ele falou que não tinha nada a ver que minha cor era parda. É (risos) ele que estava definindo a minha cor. Acho que sou negra, mas é que todo mundo fala que sou parda, todo mundo... Ah porque eu curto assim de ser o que eu sou, porque foi do jeito que eu nasci. (Beatriz, jovem aluna da EJA)

Ah, eu acho que sempre vai ter isso [preconceito racial] no mundo todo sempre vai ter, por mais que a pessoa fala que tem pessoa que é racista e por mais que ela fale que não é. Acho que diminuiu um pouco, mas sempre vai ter acho que não vai acabar que vai demorar muito para não ter mais discriminação, eu acho que vai demorar muito. (Carolina, jovem aluna da EJA)

O conflito vivido pela jovem Beatriz entre o entendimento do pertencimento etnicorracial e a classificação de raça/cor, tendo em vista a tonalidade da cor da pele, é algo recorrente no interior da sociedade brasileira pois classificar é introduzir distinções, similitudes e oposições, um processo cognitivo que torna possíveis a cultura, a linguagem e, por conseguinte, a vida em sociedade (OSÓRIO, 2003). O problema não está nas classificações em si mas em sua hierarquização no contexto das relações de poder, reforçando as desigualdades e construindo oportunidades desiguais. Em seu depoimento, a jovem Carolina reconhece a existência do preconceito racial no interior da sociedade brasileira e considera que essa prática social vai perdurar por muito tempo ainda.

As opiniões dessas jovens revelam, ainda, que trabalhar a diversidade no cotidiano escolar torna necessário primeiramente perceber como os sujeitos lidam com o seu pertencimento identitário e, a partir daí, conduzi-los à reflexão sobre os fenômenos de construção social, histórica, econômica e cultural que configuraram as desigualdades nas relações entre brancos e negros na sociedade brasileira.

IMPLICAÇÕES DE SER JOVEM NEGRO E NEGRA: ENCARANDO SITUAÇÕES LÍMITES NO COTIDIANO

A partir dos relatos dos jovens, constatamos que algumas das implicações de ser jovem negro e negra dizem respeito a situações específicas enfrentadas no seu cotidiano, suas trajetórias e experiências de vida. Essas situações são norteadas pelas seguintes características: a condição socioeconômica, os preconceitos sociais e raciais e as mais diversas situações “limite” que o/a jovem negro/a morador de periferia dos grandes centros urbanos vivencia todos os dias no seu cotidiano.

Existe uma grande diferença, o jovem negro não tem muita oportunidade de seguir em frente, *geralmente o meio mais rápido de assim você ficar bem é você ficar aí na favela* mesmo né, geralmente é assim. E o branco não, o branco tem mais oportunidade né. É porque tem muito preconceito hoje em dia e o pessoal olha muito isso, como eu te falei se o cara for o negro ah as pessoas acham que ele mora lá na favela e acham que ele não tem condição agora o cara branco ah tal o cara mora ali e ele tem condição então eu acho que branco tem mais condição do que o negro porque as pessoas pensam assim. (Milton, jovem aluno da EJA, grifos nossos)

O jovem Milton ressalta que as reais *oportunidades para negros* são bastante restritas. A restrição dessas oportunidades diz respeito ao lugar de moradia, ao preconceito social e racial e à condição socioeconômica. Poderíamos também questionar se a percepção desse

jovem está condizente ou não com a realidade social em que vivemos. O que possivelmente verificaremos é que o jovem tem razão em denunciar que existe realmente um tratamento social diferenciado em se tratando de jovens negros e brancos em nosso país.

No passado não muito distante algumas empresas exigiam para contratação de funcionários o requisito “boa aparência”. O que será que está por trás desse conceito? Por que quando entramos no *Shopping Center* nos deparamos com a uniformidade de determinados padrões estéticos? Um olhar mais atento é capaz de nos revelar que hoje o perfil das pessoas que trabalham nas ruas, no sinal de trânsito das metrópoles, também tem sofrido alterações. Por que será? Por que as abordagens policiais são distintas em se tratando de jovem branco ou negro? Parece que o jovem Milton tem razão ao apontar que “existe uma grande diferença” entre ser jovem negro e branco, porém, infelizmente essa diferença já percebida pelo sujeito jovem às vezes não é *vista* em grande parte pelos profissionais que atuam na educação.

O jovem Milton nos chama ainda a atenção para os seguintes aspectos “geralmente o meio mais rápido de assim você ficar bem é você ficar aí na favela” e “se o cara for o negro ah as pessoas acham que ele mora lá na favela e acham que ele não tem condição”. Essas afirmações dizem respeito a realidades distintas que de forma geral são enfrentadas pela juventude negra. A primeira diz respeito às possíveis consequências da pouca identificação da juventude com a escola, ou seja, muitos jovens negros e negras optam por evadir dessa instituição e se inserem no mundo do narcotráfico. De acordo com Milton, é o meio mais rápido de ficar bem! É sabido que a adesão dos jovens a esse universo é mais complexo e envolve mais fatores do que a relação da sua permanência ou não na escola.

A segunda afirmação diz respeito às diferentes dimensões do preconceito social, racial e do lugar de origem. A esse respeito, Fátima Cecchetto e Simone Monteiro (2006) nos dizem que, se por um lado homens jovens negros e pobres, em geral, são mais vigiados e perseguidos nos espaços públicos, por outro, os moradores de favelas e dos

aglomerados dos grandes centros urbanos recorrentemente denunciam a situação de discriminação que ocorre quando precisam indicar o endereço em lojas ou para emprego, ou seja, a territorialidade, nesse caso, é considerada um fator restritivo.

Regina Novaes (2008) tem denunciado a *discriminação por endereço*, observando que pelo Brasil afora há favelas, conjuntos habitacionais e periferias que expõem particularmente os jovens à violência e à corrupção dos traficantes e da polícia. Assim sendo, apenas por morar nessas áreas pobres e de risco os jovens tornam-se suspeitos e criminosos em potencial.

Há ainda outras desigualdades que se expressam particularmente na vida urbana. No Brasil, e pelo mundo afora, existem hoje jovens que são vistos com preconceito por morarem em áreas pobres classificadas como violentas. Com diversos nomes, topografias e histórias, as periferias são - via de regra - marcadas pela presença das armas de fogo. São elas que sustentam tanto a tirania do narcotráfico quanto a truculência policial. A resposta à pergunta “onde você mora?” pode ser decisiva na trajetória de vida de um jovem. A “discriminação por endereço” restringe o acesso à educação, ao trabalho e ao lazer dos jovens que vivem nas favelas e comunidades caracterizadas pela precária presença (ou ausência) do poder público. (NOVAES, 2008, p. 1-2)

O aspecto restritivo do lugar de origem interfere diretamente numa das preocupações que mais atinge a juventude negra: a inserção no mundo do trabalho. De acordo com os dados levantados na escola pesquisada, 54,9% dos jovens de 18 a 24 anos não exercem qualquer atividade remunerada.

As pesquisas sobre juventude e trabalho apontam que a entrada no *mercado de trabalho* constitui, de forma geral, uma das principais preocupações da população juvenil brasileira. A exigência da escolaridade como um dos requisitos básicos para a inserção no *mercado de trabalho* foi o que motivou as jovens a retornarem à escolarização.

Tais pesquisas apontam, ainda, que existem diferenciações no processo de inserção, remuneração, ocupação de trabalho quanto há o recorte socioeconômico, de gênero, de idade e, sobretudo, o racial.

A esse respeito, Gaudêncio Frigotto (2004) esclarece que os dados estatísticos (PNAD, 1999 e do Censo, 2000) relativos à inserção de jovens no mercado de trabalho revelam, invariavelmente, uma desvantagem dos negros. Assim, na faixa dos 18 a 24 anos, 59% dos ocupados são brancos. Nas faixas dos 25 a 36 anos e dos 37 a 50 anos, a porcentagem de brancos, respectivamente, é de 55% e 57,4% o que mostra clara desvantagem para os negros (FRIGOTTO, 2004). Recentemente, a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) divulgado pelo IBGE (2009) corrobora que o quadro de desigualdade existente entre brancos e negros sofreu pouca alteração.

O que percebemos, de forma geral, é que o fato de não estarem integrados no mercado formal de trabalho não significa que os jovens negros pesquisados não se relacionem com o mundo do trabalho. O trabalho é uma experiência comum para os jovens pobres e negros, porém, não na forma de realização e de direito social como a escola costuma apregoar. Ele geralmente surge de forma precoce em suas vidas, entremeado na informalidade, nos “bicos”. Essa situação persiste, inclusive, para muitos que a duras penas conseguem concluir a escola básica, mesmo que para isso tenham que adotar a EJA como estratégia de formação.

Outra implicação apontada pelos jovens diz respeito ao sentimento de impunidade ocasionado pela violência urbana. O fenômeno da violência urbana é um dos principais problemas enfrentados pela juventude negra, e as altas taxas de mortalidade a ela associadas. Os jovens negros do sexo masculino mais do que os jovens brancos na mesma faixa etária, são submetidos a um contexto social marcado por violências, com profundos impactos em seu cotidiano, tendo influências diretas em suas possibilidades concretas de constituição de futuro.

Em 2002, segundo os dados do Ministério da Saúde, morreram no Brasil 28 mil jovens de 20 a 24 anos, sendo que 80,5% deles

eram do sexo masculino. Para o IPEA (2007), a taxa de homicídio entre a população branca é de 20,6% em 100 mil, e de 34%, para a população negra, isto é, a proporção de vítimas de homicídios entre a juventude negra e parda é cerca de 65% superior à branca. Nesse caso, mais do que ocupar os números expressos nas estatísticas sobre a violência, o jovem estudante negro deseja inserir-se de forma digna na sociedade com a condição plena de cidadão e cidadã.

As situações de preconceito social e racial e de desigualdades identificadas pelos sujeitos jovens estudantes dizem respeito a algumas das implicações de ser jovem negro e negra na sociedade brasileira. Nesse caso, em que medida as situações vividas pelos jovens negros têm sido discutidas nas práticas educativas da escola? Ao tratarmos a diversidade cultural no ambiente escolar levamos em consideração as especificidades de pertencimento identitário do sujeito educativo? A possibilidade de entendimento da juventude negra se dá apenas pelo viés das desigualdades? De forma geral buscamos evidenciar ao longo deste artigo que tratar a diversidade sem levar em conta quem são os sujeitos concretos inseridos no processo educativo é reproduzir uma mesmidade cultural (SKLIAR, 2003).

E mais, acreditamos que é possível compreender a juventude negra para além do quadro das desigualdades sociais e raciais às quais esses sujeitos se vêem submetidos. É preciso lidar com a diversidade buscando valorizar o papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar. Nesse sentido, as experiências vividas por cada jovem negro e negra é de fundamental importância. Então, a participação juvenil, institucional¹³ ou não, em busca da afirmação dos seus direitos é o caminho

13 Segundo Abramovay e Castro (2009) o primeiro passo para a construção dessa participação institucional é dado pela sociedade civil organizada que reivindica uma Política Nacional de Juventude. Com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, e do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), em 2005, o governo federal deu um passo importante na resposta à sociedade. As pesquisadoras ressaltam ainda a importância da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, realizada pelo (Conjuve) em 2008 que contou com a participação de aproximadamente 400 mil pessoas, e que propunha discutir temas como:

aqui escolhido. No limite desse texto, não temos a pretensão de aprofundarmos a discussão sobre a participação da juventude negra na sociedade contemporânea, a intenção é evidenciar que esses sujeitos não se encontram indiferentes diante das desigualdades sociais e raciais.

JUVENTUDE NEGRA E PARTICIPAÇÃO: “EU TENHO ALGO A DIZER”!

Ao longo da história brasileira é sabido que a juventude tem manifestado sua indignação perante as injustiças socioeconômica, político-partidárias, estudantis, ambientais, às questões de gênero, identitárias, orientações sexuais organizando, assim, os *gritos dos silenciados* (DICK, 2003). No caso específico da juventude negra, sua participação em movimentos sociais (cabe destacar o Movimento Negro), políticos, pastoral da juventude e evangélicos, culturais, artísticos, entre outros, na contemporaneidade, vem despertando a atenção de várias pesquisas desenvolvidas nas universidades.

Um acontecimento importante entre tantos outros que merece a nossa atenção foi a realização em julho de 2007, na cidade baiana de Lauro de Freitas, do I Encontro Nacional de Juventude Negra (Enjune), que reuniu 620 jovens e adultos delegados de 17 Unidades da Federação. O encontro foi organizado sob a forma de grupos de trabalho em torno de 15 eixos temáticos.¹⁴ No tema Juventude e Educação, o I Enjune destaca, além da necessidade de se atuar em políticas de valorização da cultura, a adoção de um amplo programa de ações afirmativas para a inserção da população negra no sistema educacional.

Educação Superior, Trabalho, Cultura, Sociedade, Política e Participação e Jovens Negros e Negras, entre outros.

14 Os eixos temáticos do I Enjune foram: Cultura; Segurança; Vulnerabilidade e Risco Social; Educação; Saúde da População Negra; Terra e Moradia; Comunicação e Tecnologia; Religião do Povo Negro; Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; Trabalho; Intervenção nos Espaços Políticos; Ações Afirmativas e Políticas de Reparação; Gênero e Feminismo; Identidades de Gênero e Orientação Sexual; e Inclusão de Pessoas com Deficiência.

Cabe refletir que jovens engajados como esses descritos acima podem ser potenciais estudantes que estão presentes na escola, mas ao lidarmos apenas com a dimensão educativa *aluno*, acabamos por silenciar as experiências sociais e políticas de que esses sujeitos são detentores. A juventude negra também tem-se apropriado dos espaços virtuais (Internet, Fóruns, Blog, Orkut, Twitter, entre outros), com vistas à participação e promoção de combate a qualquer forma de discriminação e injustiça social. Além disso, temos percebido nas escolas públicas da cidade de Belo Horizonte o significativo aumento da participação de jovens negros e negras nos programas de escola em tempo integral¹⁵ como *mediadores sociais*.¹⁶ A seguir, abordaremos esse fenômeno que consideramos ainda incipiente na área da educação de forma geral e, em particular, no campo de discussão da Juventude Negra e Escola.

A ATUAÇÃO DA JUVENTUDE NEGRA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Atualmente, verifica-se por meio de determinado discurso social a identificação da rua ou do espaço público como um lugar

15 De acordo com Lúcia Maurício (2009), a escola pública integral já é uma realidade em vários municípios brasileiros. Na perspectiva de escola de tempo integral, são ofertadas oficinas no contra-turno do horário escolar para os alunos. Para ela, a concepção de educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado. Entende que essa integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias.

16 Saulo Geber (2010, p. 87) argumenta que, diferentemente de outros profissionais da educação, os jovens oficinairos que atuam em escolas públicas de tempo integral e no caso específico da sua pesquisa o Programa de Controle de Homicídios do Estado de Minas Gerais – Fica Vivo! não pautam suas ações por um estatuto profissional, não são necessariamente titulares de um diploma de qualificação reconhecida; nesse caso, pondera o autor, a figura dos oficinairos parece se aproximar da dos *mediadores sociais*, conceito desenvolvido por François Dubet (2006, p. 305).

perigoso.¹⁷ Entre tantas alternativas promovidas por iniciativas públicas e privadas em muitos casos apenas para *ocupar* o tempo livre das crianças, adolescentes e jovens têm sido garantir a permanência desses sujeitos em instituições escolares e não escolares em tempo integral.

Mais do que discutir os avanços, os limites e as concepções teórico-metodológicas acerca da educação integral e tempo integral (COELHO, 2009; FERNANDES, 2007; MOLL, 2010) nossa intenção aqui é trazer para reflexão a atuação da juventude negra na formação para cidadania.

Saulo Geber (2010), ao pesquisar 119 jovens oficinairos que atuam na Região Metropolitana de BH, identificou que 83% deles são negros. Cabe ressaltar que esses e essas jovens negros e negras participam por intermédio do desenvolvimento de suas oficinas (Graffite, *Hip Hop*, Percussão, Esporte, Oficinas Culturais e Profissionalizantes) da formação para a cidadania de crianças, adolescentes e demais jovens.

Nossas análises também nos permitiram observar o reconhecimento da importância dos saberes trabalhados nas oficinas, os oficinairos atribuíram importância central a uma perspectiva de socialização nos espaços educativos que desenvolvem. Os jovens oficinairos afirmaram reconhecer e valorizar as oficinas como um espaço de socialização, de educação humana e transmissão de valores. Por meio do reconhecimento dessa valorização, foi possível fazer uma aproximação entre os oficinairos e a figura dos educadores sociais. (GEBER, 2010, p. 125)

Os saberes que são próprios da juventude negra parecem estar sendo capazes de contribuir para o processo de transformação da realidade social comunitária em que atuam os jovens negros *mediadores sociais* do conhecimento. Para tanto, esses jovens investem no “reco-

17 De forma geral, é possível perceber que as escolas públicas de tempo integral e/ou programas sociais que desenvolvem ações educativas no contra-turno escolar estão localizados em áreas de elevada vulnerabilidade social e que apresentam alto risco de criminalidade.

nhecimento e valorização das oficinas como um espaço de socialização, de educação humana e transmissão de valores”. Mas, afinal, por que na maioria das vezes esses saberes e essas experiências sociais e culturais não são considerados quando tratamos o tema da diversidade cultural no ambiente escolar? Acreditamos, com isso, que o ponto de partida para tratar a diversidade é preciso levar em consideração os sujeitos educativos, no caso específico, os jovens negros e negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, portanto, que trabalhar a diversidade na sala de aula e na escola não se restringe apenas a *tolerar o Outro*, mas nos conduz a refletir sobre a história de vida, a percepção identitária, a situação social, econômica, cultural, o lugar de origem, o gênero, a orientação sexual, os vários níveis de deficiência dos quais o *Outro* é detentor. No caso específico da juventude negra, torna-se ainda necessário desnaturalizar a forma com que *olhamos* esses sujeitos.

O trabalho com a diversidade no ambiente escolar exige-nos mais do que nos apropriarmos de determinados discursos sociais que tratam a diversidade apenas como aquilo que silencia as tensões e os conflitos existentes no encontro com o *Outro*. Reconhecer as desigualdades sociais e raciais enfrentadas pelos jovens negros nos permite valorizar os seus saberes, as suas experiências vividas e, sobretudo, as ações políticas, sociais, educacionais e culturais que vêm sendo promovidas por eles.

Lidar com a diversidade tendo os próprios sujeitos como princípio educativo é considerar também a escola como espaço sociocultural em que os professores e os sujeitos jovens alunos vivenciem “o espaço escolar como unidade sociocultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes” (DAYRELL, 2001, p. 159).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Quebrando mitos: juventude, participação e políticas: perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília, DF: RITLA, 2009.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEE, 1997.

CECCHETTO, Fátima; MONTEIRO, Simone. Discriminação, cor e intervenção social entre jovens na cidade do Rio de Janeiro: a perspectiva masculina. Revista Estudos Feministas, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 199-218, 2006.

COELHO, Ligia Martha. Historia(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. Belo Horizonte. [2005]. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude>>. Acesso em: 11 mar. 2005.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.

DÁVILA LEÓN, Oscar. Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. Última Década, Valparaíso, n. 21, p. 83-104, 2004.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de (Org.). *Velhice ou terceira idade?: estudos antropológicos sobre idade, memória e política*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998. p. 49-67.

DICK, Hilário. *Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na História*. São Paulo: Loyola, 2003.

DUBET, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa, 2006.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FEIXA, Carles. *Jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 1999. p. 84-105.

FERNANDES, Renata. Educação de tempo integral. In: PARK, Margareth; FERNANDES, Renata (Org.). *Palavras-chave em educação não-formal*. São Paulo: Setembro, 2007. p. 125-126.

FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GEBER, Saulo Pfeffer. *Os jovens educadores no contexto das políticas públicas voltadas para a juventude brasileira*. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010).

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese dos Indicadores Sociais 2009. 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 set. 2010.

GROPPO, Luís Antonio. Juventude. In: PARK, Margareth; FERNANDES, Renata. (Orgs.). Palavras-chave em educação não-formal. São Paulo: Setembro, 2007. p. 181-182.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. PNAD: Educação, juventude raça/cor, Brasília, DF, v. 4, p. 1-22, out. 2007. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude. História dos jovens. 2 v. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5-6, p. 5-14, set./ dez. 1997.

MOLL, Jaqueline. Educação integral e reinvenção da escola: elementos para o debate a partir do Programa Mais Educação. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 853-869.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: PENESB, 2003. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb>>. Acessado em: 07 maio 2007.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda (Org.). Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-125.

_____. Juventude e sociedade: jogos de espelhos sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. 2008. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília, DF: Ipea, 2003. (Texto para discussão, n. 996)

PARECER CNE/CEB n. 7, de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 7 de abril de 2010.

PAULA, Simone Grace. Um olhar sobre os jovens em Minas Gerais. Trabalho apresentado na Conferência Internacional Sociedade Civil e Pós-Colonialismo: um debate sobre paradigmas para o entendimento da América Latina, Belo Horizonte, ago. 2009.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5-6, p. 15-24, set./ dez. 1997.

RELATÓRIO MUNDIAL DA UNESCO. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

SABOIA, Ana Lúcia. Situação educacional dos jovens. In: JOVENS acontecendo na trilha das políticas públicas. 2 v. Brasília, DF: CNPD, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Natalino Neves da. Juventude negra na EJA: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 29, p. 7-13, jun. 1999.

**HÁ LUTA DEPOIS DA LEI? A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO
MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI**

Kátia Vicente da Silva¹

¹ Mestre em Educação pela UNRIO. Email: katiavicente@yahoo.com.br.

RESUMO

Por meio da análise da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, o presente trabalho teve como objetivo principal buscar identificar os caminhos que estão sendo trilhados para a implementação da lei federal 10.639/03 nas escolas da rede municipal de ensino de São João de Meriti, nas escolas de Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, visando identificar como é abordada a questão racial no cotidiano escolar. Coletou-se dados dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, anteriores e posteriores à implementação da lei 10.639/03, do curso de formação em Africanidades fornecido pela Secretaria de Educação do município de São João de Meriti para os professores da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental e das entrevistas realizadas com os professores. Foi feita uma pesquisa qualitativa na qual a fala dos sujeitos foi privilegiada. Como abordagem metodológica foram utilizados estudos sobre representações sociais e/ou coletivas. Conclui-se, entre outras coisas, que apesar das iniciativas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação na tentativa de implementar a lei 10.639/03 e os esforços de alguns educadores, sua efetiva implementação ainda não é uma realidade na rede de ensino desse município.

Palavras-chave: Legislação; Relações raciais; Educação.

ABSTRACT

Through analysis of the law 10.639/03, mandating the teaching of history and Afro-Brazilian culture in all schools of basic education, this study aimed to seek to identify the pathways that are being traced to the implementation of Federal Law 10.639/03 schools in the municipal school of São João de Meriti, schools for kindergarten and first segment of basic education, to identify how it addressed the issue of race in the classroom. Data were collected for official documents

of the Department of Education, before and after the implementation of Law 10.639/03, the training course in African Department of Education provided by the municipality of São João de Meriti for teachers of kindergarten and first segment of elementary school and interviews with teachers. We conducted a qualitative study where the subjects' speech was privileged. Methodological approach we used studies of social representations and/or conferences. It is concluded, among other things, that despite the initiatives taken by the City Department of Education in trying to implement the law 10.639/03 and the efforts of some educators, their effective implementation is not yet a reality in the educational system of this municipality.

Keywords: Legislation; Race relations; Education.

Como importante resultado de históricas lutas, denúncias e proposições dos grupos e entidades dos movimentos sociais negros brasileiros e de pesquisadores acadêmicos que tratam do tema, foi promulgada em janeiro de 2003, pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva a lei 10.639, que altera a lei nº 9.394,² de 20 de dezembro de 1996.

Apesar de constituir um avanço, a lei 10.639 foi promulgada com algumas questões a serem ainda resolvidas. Segundo Santos (2005), a legislação federal é genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para a implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores, que já estão em sala de aula, do ensino fundamental e médio, para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639/03, menos ainda, à necessidade das universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

2 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que a lei seja cumprida. A legislação não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. É essa limitação que, em alguns casos, não se permite uma vontade política de colocar no currículo dos cursos de formação de professores uma disciplina que trabalhe com essas questões.

No período de sanção da lei 10.639/03, ouvi de um militante do movimento de Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, que a partir daquele momento as questões relacionadas ao negro e à história da África deixariam de ser responsabilidade apenas dos profissionais preocupados em promover uma educação atenta à diversidade e passaria a ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no cotidiano escolar. Passados sete anos, a temática continua sendo de responsabilidade dos profissionais preocupados em promover uma educação atenta à diversidade. Prova disso foi a elaboração do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Das Relações Étnico-Raciais E Para O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana – lei 10.639/03 – que tem como objetivo fazer valer a lei. É um começo, porém, muito ainda teremos que lutar para realmente fazer valer a lei.

Entender os caminhos que estão sendo trilhados para efetivamente fazer valer a lei 10.639/03, no município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, foram um dos objetivos da pesquisa para a dissertação de mestrado que deu origem a este artigo. No município pesquisado conseguimos identificar três tentativas de implementação da lei.

**PRIMEIRA TENTATIVA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03: O DOCUMENTO: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-
BRASILEIRA – LEI – CURRÍCULO – COEN³**

As atividades referentes à implementação da lei 10.639/03, tiveram início no ano de 2006 e estavam inseridos nos trabalhos relacionados ao setor de implementação de Sociedade e Cultura, ligado à Coordenadoria de Ensino, tendo como público alvo os professores dos ciclos 3 e 4 (6º ao 9º ano), das áreas de História e Geografia. Também foram convidadas a participar do primeiro encontro profissionais do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Ao longo do ano 2006 as implementadoras realizaram encontros com os profissionais dessas áreas com o objetivo de traçar eixos para a implementação da lei na rede municipal. O resultado final desses encontros foi a elaboração de um documento final intitulado História e Cultura Afro-Brasileira – Lei – Currículo – COEN. O documento não deixa explícito qual era a dinâmica dos encontros realizados com os professores, indicando apenas que nesses encontros aconteceram trocas de experiências, sugestões, elaborações de projetos, todos voltados para o tema central africanidades.

Ao longo do texto, os autores afirmam que o trabalho de implementação da lei 10.639/03 se pautará nos estudos das africanidades, porém, não apresenta nenhuma discussão acerca desse conceito. Define os eixos História, Cultura, Identidade e Linguagem como base para o trabalho nas unidades escolares, entretanto, não apresenta ao longo do texto a maneira pelas quais os profissionais de educação devem incluí-los em suas grades curriculares.

Aliás, é importante frisar que o documento elaborado pela equipe da Secretaria de Educação, com a participação de alguns profissionais da rede municipal de educação, propõe atividades e textos

3 Coordenadoria de Ensino.

visando auxiliar o professor na implementação da lei 10.639/03, porém, não traz nenhuma discussão acerca do currículo e da necessidade de reformulação do mesmo para atender às questões voltadas para a diversidade. Essa lacuna no documento nos remete às palavras de Nilma Lino Gomes (2008, p. 25)

falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Tal reflexão não aparece no documento analisado. Participei, como uma das professoras representantes, da unidade escolar em que trabalho, do primeiro segmento do ensino fundamental, do primeiro encontro para início das discussões acerca da implementação e pude perceber que faltava nas implementadoras alguns conhecimentos básicos acerca das discussões a respeito da questão racial no Brasil, pois desconheciam materiais e documentos que podem auxiliar na implementação da lei.

Um outro aspecto que despertou a minha atenção foi a preocupação com o aparecimento de questões relacionadas às religiões de matriz africana. As dinamizadoras do encontro demonstraram muito receio com essa questão, porém, não sabiam explicar por que e, na dúvida, orientavam que não se tocasse no assunto. Com a justificativa de que a lei era de interesse apenas dos professores do segundo segmento, os profissionais da educação infantil e do primeiro segmento não voltaram a ser convidados para os demais encontros.

A dificuldade de entendimento das questões referentes ao preconceito racial e o impacto da ideologia da democracia racial na sociedade brasileira mostrou-se como um dos fatores que têm impedido a implementação da lei 10.639/03 de maneira mais responsável neste município. Este pensamento fica mais evidente no texto elaborado pelo secretário de educação na época, para o documento em questão (SÃO JOÃO DE MERITI (Rio de Janeiro), 2006):

A conscientização de preconceitos raciais cruza necessariamente o caminho da educação e é através dela que poderemos escrever uma nova página da nossa história, livre de preconceitos e geração de traumas para todo e qualquer cidadão, independente de sua cor da pele. *Mas precisamos estar atentos e avaliarmos com muita atenção para não gerarmos outros traumas mais fortes e conflitos violentos.* (grifos nossos)

Chamo a atenção desse trecho da fala do secretário, na época, pois nela pode-se perceber a ideia defendida pelos que acreditam na existência da democracia racial, de que falar da questão racial é suscitar preconceitos, discriminação, conflitos entre os grupos, que passariam a se perceber diferentes.

O texto do dirigente municipal de educação, na época, também demonstra um desconhecimento acerca da lei 10.639/03, ao relacionar sua implementação a questões religiosas (SÃO JOÃO DE MERITI (Rio de Janeiro), 2006)

A prática religiosa está inserida em nossos hábitos e costumes. Qualquer pesquisa séria nesta linha confirmará o Cristianismo como sendo a religião predominante, portanto, é preciso ter muito cuidado em qualquer proposta de mudança curricular na educação que envolva questões religiosas sem a devida apreciação dos representantes oficiais qualificados das igrejas católicas e evangélicas por serem irrefutavelmente as duas vertentes mais expressivas do cristianismo no Brasil.

Outra questão trazida pela ideia de democracia racial é a afirmação de que no Brasil não existe preconceito racial e que, na verdade, o preconceito seria econômico (SÃO JOÃO DE MERITI (Rio de Janeiro), 2006).

O primeiro e mais importante aspecto no combate racismo, não está em se promover uma mudança curricular no sentido de se introduzir o conhecimento da cultura africana, visto que os fomentadores do racismo em sua maioria são pessoas cultas e muitas bem informadas e provavelmente conhecedoras da cultura africana. O fator fundamental do combate ao racismo está no combate ao analfabetismo, na educação pública de qualidade a todas as classes sociais e, principalmente, para as classes economicamente menos favorecidas.

O documento apresenta, em sua introdução e justificativa, uma dissonância com a fala do secretário, quando afirma que no Brasil existe discriminação de todas as formas: econômica, social, política e racial. Afirma também que as propostas curriculares têm como objetivos:

Orientar os professores com conhecimentos a respeito da África no Brasil; sinalizar que a população negra não deve ser vista somente como condição de trabalhador; formar cidadãos comprometidos com a valorização da diversidade cultural;
Contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a valorização da diversidade cultural;
Contribuir para a formação de cidadãos investigadores, conscientes que todos devem ter acesso aos principais meios do desenvolvimento cultural e intelectual;
Resgatar no aluno o senso crítico, fornecendo-lhes instrumentos para a interpretação acerca da formação sócio-cultural e lingüística do país.

O documento traz, ainda, uma coletânea de textos e atividades apresentados pelos professores que participaram do curso de formação à distância *Educação e Africanidades*, promovido pela Universidade de

Brasília que, segundo seus autores, contou com a participação efetiva de seus professores e que as propostas deveriam ser implementadas em todas as unidades escolares. No entanto, passados quatro da elaboração do documento, ao serem questionados a respeito do mesmo, os professores não reconhecem o documento e as unidades escolares não dispõem desse material em seus arquivos.

SEGUNDA TENTATIVA: O PROJETO TEPIR

Uma segunda tentativa de implementação da lei 10.639/03 teve início no ano de 2008, com a mesma equipe de implementação de Sociedade e Cultura e com o estabelecimento de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e o projeto TEPIR,⁴ realizado em parceria com A UNICEF⁵ e a ONG *Se essa rua fosse minha*.

Esse projeto teve como objetivo promover amplos debates visando a revisão, promoção e monitoramento de sistemas de educação mais inclusivos e não discriminatórios, capazes de garantir resultados efetivos na inserção e permanência de crianças e adolescentes de classes populares. Nesse contexto, a questão racial tem centralidade em razão das diversas pesquisas, que afirmam não só a existência do racismo como o maior contingente da população de crianças e adolescentes negras fora do sistema regular de ensino.

No projeto apresentado para a Coordenadoria de Ensino, não se percebe o motivo pelo qual o município de São João de Meriti foi escolhido como laboratório para as atividades do projeto TEPIR.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram realizados oito encontros temáticos, de agosto a novembro de 2008, com professores de História, Artes, Geografia e Língua portuguesa. Nesses encontros, foram realizadas palestras e oficinas acerca das questões relacionadas à implementação da lei 10.639/03, no entanto, pelo que pude perceber,

4 Territórios de Educação para a Igualdade Racial.

5 Fundo das Nações Unidas para a Infância.

os encontros careceram de uma parte teórica acerca das questões relacionadas à construção do pensamento racial brasileiro. Ao final dos mesmos, os professores participaram de uma aula passeio, aos locais de referência para a história dos afro-brasileiros no centro da cidade do Rio de Janeiro. Como atividade de conclusão, foi solicitado que cada grupo de professores organizasse, em sua unidade escolar, uma atividade para o Dia da Consciência Negra.

Tive a oportunidade de acompanhar uma dessas atividades. Os professores das quatro disciplinas organizaram uma festa em que apresentaram cartazes sobre o continente africano, dados sobre as religiões de matriz africana; realizaram um desfile de beleza negra, apresentação de frevo e instrumentos de percussão construídos pelos alunos e uma peça teatral.

Durante a realização da atividade na quadra da escola, os alunos, em sua maioria adolescentes, corriam, gritavam e ofendiam uns aos outros com palavras pejorativas e preconceituosas. No entanto, o que mais me chamou atenção foi a peça teatral: a professora anunciou a mesma como sendo uma representação de uma situação muito comum no Brasil e na África, esquecendo de localizar o país do continente africano ao qual ela se referia. Neste momento, entra em cena um casal de adolescentes negros, com roupas surradas e sentam-se no chão, começam a passar por eles outros adolescentes, todos brancos e bem vestidos, e a professora narra que os mais ricos são indiferentes à situação de pobreza dos negros. Logo depois, entra em cena um rapaz, também branco, e começa a tocar uma música evangélica. Esse rapaz estende a mão ao casal e os conduz até uma igreja, na qual, segundo a professora, alcançarão a salvação.

Os trabalhos apresentados refletiram a dificuldade que alguns professores ainda têm ao lidar com a questão racial. As apresentações presenciadas por mim só reforçaram estereótipos acerca do negro e do continente africano. Mostraram também que as atividades foram realizadas sem a participação e envolvimento dos alunos, já que os mesmos demonstravam total desinteresse acerca do que estava sen-

do dito naquele espaço. Reforçaram, também, que essas ações são sempre pontuais, ou seja, somente em datas comemorativas, fora do currículo.

Como culminância do projeto TEPIR, em março de 2009, foi realizada a I Jornada de Educação Para a Igualdade Racial: Conhecer, Reconhecer e se Comprometer, contando com a presença do então ministro de promoção da Igualdade Racial Edson Santos, secretários e coordenadores municipais de Educação, representantes da UNICEF e da UNESCO,⁶ professores e alunos das redes municipais dos 13 municípios da Baixada Fluminense, entre outros. A jornada contou com palestras para os educadores, oficinas de arte, dança, jogos e teatro para as crianças. A jornada proporcionou aos profissionais da rede municipal a oportunidade de trocas com outros profissionais que trabalham a temática racial dentro e fora da escola, discutindo e buscando caminhos para a efetiva implementação da lei.

No entanto, segundo os organizadores, o fato de o evento ter acontecido numa sexta-feira, sábado e domingo, houve pouca participação dos professores e alunos da rede municipal de ensino. Segundo a listagem de frequência do evento, poucas foram as escolas municipais que levaram seus alunos ao evento.

TERCEIRA TENTATIVA DE IMPLEMENTAÇÃO: A RESOLUÇÃO 04/09, O PROJETO MERITI EDUCANDO PARA A IGUALDADE RACIAL E A FORMAÇÃO EM AFRICANIDADES

Uma terceira tentativa de implementação da lei 10.639/03 teve início no ano de 2009 com a sanção da resolução nº 04/09 que instituiu as diretrizes curriculares para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na rede municipal de educação.

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

Art. 1º Fica instituída as diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nas Unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São João de Meriti.

§ 1º A Educação das Relações Étnicos Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade Étnico Racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca de consolidação da democracia brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

§ 2º A Educação das Relações Étnicos Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Cultura Africana e dos povos indígenas será desenvolvido por meio de conteúdos, pelos professores das Unidades Escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o apoio e a supervisão da Secretaria Municipal de Educação.

§ 3º A Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenadoria de Ensino, incentivará e promoverá o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam, projetos e programas, bem como a criação de materiais didáticos necessários para a Educação tratada no “caput” deste artigo.

Art. 2º Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-brasileira e dos povos Indígenas referentes à História Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Língua Portuguesa, Literatura e História Brasileira, sendo estes tratados de forma interdisciplinar.

Art. 3º As escolas farão planejamento da semana instituída no calendário, do Afrodscendência, culminando de 16 a 19 de

novembro, sendo 20/11 (feriado nacional), Dia Nacional da Consciência Negra. [...]

E com objetivo de implementar as leis 10.639/03, a 11.645/08 e a resolução 04/09, foi criado na Coordenadoria o projeto MEPIR – Meriti Educando Para a Igualdade Racial –. O projeto atuou, no ano de 2009, basicamente, na formação dos professores da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os encontros, mensais, tiveram como objetivos (SÃO JOÃO DE MERITI (Rio de Janeiro), 2009):

Divulgar a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.

Auxiliar os orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de São João de Meriti na implementação das leis 10.639/03, 11.645/08 e na resolução nº 04/09 em suas respectivas unidades escolares.

Propor formas concretas de minimizar/superar a rejeição e a discriminação no ambiente escolar e que possam ser aplicadas dentro sala de aula.

Fornecer embasamento teórico para que os orientadores pedagógicos possam se comprometer com atitudes de respeito à diversidade e que este comportamento possa ser refletido nos grupos de estudo, nos planejamentos etc.

O projeto MEPIR contou com a participação de 61 professores, de 55 escolas.

A FORMAÇÃO

Em junho de 2009, teve início o primeiro encontro da formação em Africanidades promovido pela Secretaria Municipal de Educação, através do projeto MEPIR.

Todas as 62 escolas do município foram comunicadas, por meio de ofício, que deveriam enviar, para participar da formação, um professor multiplicador de cada turno, para representar a escola. Das 62 escolas da rede municipal, apenas 55 enviaram representantes. Sete escolas não enviaram representantes à formação e, ao serem questionadas sobre a falta de representatividade no curso fornecido, informaram não terem, em sua unidade escolar, nenhum professor interessado no tema. A Coordenadoria de ensino, bem como a coordenadora do projeto MEPIR aceitaram a justificativa.

A formação contou com seis encontros mensais de quatro horas de duração, totalizando 24 horas. Muito pouco para a complexidade dos temas relacionados à implementação da lei.

Apesar do pouco tempo, o curso foi estruturado por meio de aulas expositivas dialogadas, mostra e discussão de vídeos, leituras e debates de textos. Foi desenvolvida uma ementa que discutiu:

- Os conceitos e os pré-conceitos que permeiam a discussão sobre a questão racial – trabalhando a origem e o significado de conceitos tais como: raça, racismo, discriminação, entre outros e sua relação com o nosso cotidiano;
- O que significa discriminar – em que foram discutidas as formas de discriminação presentes na sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano escolar;
- A escola e o trato com a diversidade – como a escola trata as questões relacionadas à diversidade em seu cotidiano, as legislações que tratam do assunto, lei 10.639/03, 11.645/08 e a resolução 04/09;

- A literatura infantil, o livro didático e a diversidade – avaliação dos livros didáticos utilizados pelos professores em suas turmas, refletindo como a imagem do negro é representada nesses materiais. Apresentação e discussão de livros de literatura infantil que tratam das questões relacionadas à discriminação e ao preconceito.

Em cada encontro, os professores multiplicadores receberam um texto base, uma atividade para ser feita em casa, por ele, e outra para ser feita com a sua turma na escola. No encontro seguinte, os professores deveriam levar considerações acerca dos resultados observados na realização da atividade com a turma, fazendo uma relação com a sua tarefa pessoal. Além disso, era função do professor multiplicador repassar todo o material obtido na formação para a equipe pedagógica e para os professores de sua unidade escolar, fazendo o elo entre o curso de formação e a escola.

Duas questões foram observadas ao longo da formação: os professores multiplicadores apresentaram uma grande dificuldade para realizar as considerações e reflexões acerca das atividades realizadas por eles em sua turma.

Outra questão observada foi a dificuldade para repassar o material adquirido nos encontros da formação para os demais professores e orientadores de suas unidades escolares. Esta dificuldade resultou na não participação de toda a unidade escolar nesse processo, ficando restrito à sala do professor participante do curso. Ao serem questionados sobre o interesse dos demais professores e da equipe pedagógica acerca das atividades e materiais adquiridos na formação, responderam:

Engraçado que a formação foi o ano passado todo, no finalzinho do ano, depois que terminou, a gente foi para a Mostra pedagógica. Que elas viram que o trabalho tava lá. Todo mundo se interessou pela formação... para noite. Mas assim, aí todo mundo começou a falar: nossa! Mas teve formação, vocês participaram disso. Até então elas não sabiam. Mas assim,

durante o ano o professor fica muito isolado na sala. Ele até vê algumas coisas acontecendo, mas tá cansado e nem chega perto pra não ter que fazer. E assim, quando ele vê os resultados, os alunos melhoraram até o relacionamento. A turma da M., por exemplo. Eu é mais difícil, porque sou da sala de leitura, pego todo mundo. A turma dela, ela fala assim: a relação deles, pessoal melhorou. Porque era muito assim, festa não queria dançar um com outro, não queria fazer pares. Engraçado que relação entre eles melhorou de agressão, de bater. Isso foi um ponto positivo. (Professora P.)

Olha o ano passado, não. Ficou bem restrito mesmo a mim e a R., que era a professora do turno da manhã. A gente até chegou a passar alguma coisa, mas, fizeram aquele famoso ouvido de mercador. Até que agora, eu consegui, junto à orientação pedagógica, implementar um projeto nessa área. Aí durante este ano agora vai ter que trabalhar. Mesmo não gostando, os outros professores vão ter que tocar no assunto, vão ter que desenvolver alguma coisa. Mas, no ano passado ficou uma coisa bem restrita mesmo, só aos dois professores que fizeram o MEPIR, o restante não demonstrou, assim, muito interesse, não. (Professor S.)

O diálogo que deveria ser estabelecido, por intermédio desse professor multiplicador, entre a formação e os demais integrantes das unidades escolares não aconteceu. Este fato resultou na não apropriação das diretrizes desenvolvidas ao longo dos encontros com os demais professores. Muitos desconhecem a lei 10.639/03 e a resolução 04/09. Desconhecem, até mesmo, a existência da formação, como nos mostra o depoimento da professora P. Porém, novas possibilidades surgiram com a percepção dos resultados obtidos desde o início da implementação da lei, pois fizeram com que outros profissionais demonstrassem interesse pelo trabalho, como nos mostra o depoimento da professora M.: “[...] no decorrer do ano, os demais professores e orientadores da minha escola não demonstraram muito interesse, porém, no quarto

bimestre, ao observarem o resultado dessas atividades nas turmas que trabalhei, se mostraram abertos a essas atividades para o próximo ano”.

O depoimento da professora M. nos faz lembrar a fala da professora Nilma Lino Gomes, que afirma que somente a sanção da lei não representa a sua efetiva implementação, tão pouco a mudança de comportamento e da mentalidade de alguns professores. No caso de São João de Meriti, o que tem demonstrado alguma diferença, em alguns casos, é o fato de ter um profissional, dentro da unidade escolar, que desenvolva um trabalho atento à diversidade e à implementação da lei e que se compromete a levar as questões para os grupos de Estudo e planejamentos, como aconteceu na unidade escolar do professor S.

Não! Eu que levei a discussão. Fui eu que levei a discussão. Fui eu que levei, assim, olhares terríveis quando eu falei sobre isso. Mas, a orientação pedagógica aceitou logo assim, de cara, abraçou a idéia, houve uma certa resistência dos outros professores mesmo, mas, quem acabou levando a idéia fui eu.

Pinto (2002) nos lembra que um professor que tenha passado por uma formação atenta às questões raciais, seja ao longo de sua formação acadêmica ou na formação continuada, como é o caso, terá condições de pressionar a escola em que irá atuar, para que esta também se imbua da importância desse tema no cotidiano escolar.

A questão é como conscientizar a equipe gestora e os demais professores da necessidade de se levar esta discussão para dentro dos muros da escola. Para Ana Canen (PINTO, 2002) a perspectiva pluricultural torna-se mais eficiente quanto mais o projeto pedagógico da escola, como um todo, a ela estiver articulado.

Para Pinto (2002, p. 25),

o comprometimento da escola é imprescindível não só para que o professor se sinta apoiado em suas iniciativas, mas, sobretudo, para que haja condições de execução de um trabalho que exige uma abordagem multidisciplinar, tarefa difícil, na

medida em que o envolvimento dos professores implica em mudança de postura, uma disponibilidade para discutir e estar aberto à incorporação de críticas e sugestões.

Este envolvimento ainda não é percebido em relação à implementação da lei 10.639/03 no município de São João de Meriti e os professores queixam-se do desconhecimento acerca da lei e das possibilidades de implementação. Entretanto, reconhecem a mesma como um avanço,

Vejo essa lei, como um grande passo para a desconstrução do racismo, e não há lugar melhor para se começar do que na escola. Mas ainda é só o começo de outros passos que com certeza virão. (Professora A.)

Na minha concepção esta lei é uma ação afirmativa muito importante, pois foi a partir dela que comecei a ver as questões serem trabalhadas. (Professor P.)

Portanto, os profissionais participantes percebem que a sanção da lei 10.639/03 trouxe a questão racial para a mídia, incentivou o mercado editorial e fez com que a Secretaria de Educação do município buscasse alternativas para sua implementação. No entanto, entendem que só isso não basta, como nos mostra a fala da professora E.

Penso que a lei 10.639/03 foi uma iniciativa muito relevante dentro do cenário social, entretanto, especialmente dentro do município, não pude perceber uma real aplicação da mesma.

E a fala da professora F.

Ela é apenas o pontapé inicial para uma grande batalha a ser travada. A partir dessa lei a responsabilidade fica sobre nós, para que isso não fique só no papel.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI

Por meio das entrevistas procuramos analisar a percepção dos professores participantes da formação em Africanidades sobre a implementação da lei 10.639/03, por intermédio de representações sociais, considerando que tais representações são definidas como “categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a”. (MINAYO, 2008, p. 219).

Optamos por entrevistar três professores participantes da formação em Africanidades, um de cada segmento da educação básica: Educação Infantil, primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Pode-se dizer que as representações sociais desses professores sobre os principais entraves para a efetiva implementação da lei na rede municipal de São João de Meriti são:

- A falta de informação (professores/comunidade) e uma resistência velada, que existe em quase todos os indivíduos;
- Desconhecimento da lei por parte dos professores;
- A falta de uma divulgação eficiente dos materiais didáticos que possam ser utilizados pelo professor;
- Falta de interesse no tema;
- Resistência dos educadores ao assunto, uns porque acham que não há necessidade da lei, outros porque acham que já tem conteúdos demais para passar e não precisam acrescentar mais;
- Resistência das famílias;
- Falta de material.

Consideramos essas percepções dos professores como representações sociais porque constituem parte da construção da realidade e,

nesse sentido, alguns aspectos despertaram a nossa atenção: a falta de material e a falta de informação; estes têm sido os principais argumentos para a não implementação da lei. Mas será que eles se justificam? Acreditamos que não. A partir de 2003, o mercado editorial, muito em virtude da lei 10.639/03, tem lançado vários títulos sobre a História da África e do negro no Brasil, sobre lendas africanas, livros de temas variados cujos personagens são negros.

O Ministério da Educação disponibiliza em seu *site* na internet, suas publicações sobre tema. Editoras como a FAPI e Mazza, entre outras, têm-se dedicado a publicar livros e coleções que tratam especificamente da implementação da lei 10.639/03. Revistas especializadas em educação como *Guia Prático do professor*, *Projetos Escolares*, *Nova Escola*, entre outras, têm dedicado algumas de suas edições ao tema.

Portanto, a falta de informação e de material não são justificativas palpáveis para a não implementação da lei 10.639/03, mas a falta de interesse em se buscar tais informações e materiais, bem como a falta de interesse em divulgar a existência dos mesmos, é uma realidade.

Talvez possamos encontrar respostas para a existência dessas dificuldades nas representações coletivas a respeito da lei 10.639/03. No período de sua sanção, muito se falou das dificuldades encontradas pelos profissionais da educação para a sua efetiva implementação. Faltavam livros de aporte teórico e de literatura infantil e juvenil sobre a história da África, faltava material didático etc. Entretanto, esta era uma realidade de 2003, que não se justifica em 2010, mas que se transformou num senso comum a respeito da lei.

Segundo Minayo (1993), Schutz usa o termo senso comum para falar das representações sociais.

Tanto o conhecimento científico como o senso comum envolvem conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações. Esses conjuntos são construídos, são fatos interpretados, a partir do mundo do dia a dia. Portanto, a existência cotidiana, segundo Schutz, é dotada de significados e portadora de estru-

turas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam em determinado contexto social.

Ainda segundo Schutz (apud MINAYO, 1993), o senso comum enquanto matéria-prima ou como representação social tem um potencial transformador. Mesmo como pensamento fragmentário e contraditório, o senso comum deve ser recuperado criticamente. E por meio dessa recuperação abrir possibilidades de discussão para entender a base desse pensamento. O que está por trás da legitimação dessa ideia, a respeito da lei.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PERTENCIMENTO RACIAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS E SOBRE A CRENÇA DA NÃO NECESSIDADE DA LEI POR OUTROS PROFESSORES

SOBRE O PERTENCIMENTO RACIAL

Para orientar a seleção dos professores participantes da formação em Africanidades que iriam participar das entrevistas foi levado em consideração o tempo em que atuam no magistério. Durante as entrevistas com os três professores selecionados, pudemos perceber que ambos possuem um tempo significativo de atuação no magistério: o mais novo possui nove anos e o mais velho vinte.

Em relação ao seu pertencimento racial, dois deles se autodeclararam pardos e uma negra. Quando perguntados se já sofreram algum tipo de discriminação por seu pertencimento racial, o professor S. afirmou que nunca havia sofrido discriminação por ser pardo. Entretanto, ao falar sobre sua família, sobre sua ascendência, afirmou possui mãe branca e pai negro e relatou um comportamento frequente em reuniões familiares, o que S. caracteriza como brincadeira, “[...] nunca de maneira agressiva. Apenas como brincadeira da própria família, como ‘Cadê seu pai, aquele negão’ ou ‘Você! Filho daquele crioulo?’

S. apresentou dificuldades para caracterizar, ou externar, o comportamento de sua família como preconceituoso. No entanto, ao ser questionado sobre as situações de preconceito vivenciadas no cotidiano escolar, semelhantes às relatadas por ele nos encontros familiares, afirma não permitir e interferir no ato em que elas ocorrem. Faz parte das representações coletivas acerca da questão racial no Brasil classificar algumas manifestações de preconceito como *brincadeiras*, como algo sem muita relevância. Este comportamento aparece em expressões como, *neguinho não tá nem aí... Ela/Ele é negro, mas é bonito, inteligente*. Em palavras como denegrir, entre outras.

A professora G. relatou dois casos de discriminação vivenciados por ela: “um dos mais marcantes foi na escola onde fiz o Normal. O professor de Geografia discriminava abertamente os únicos dois alunos negros da turma. E a mim, ainda discriminava por ser mulher.”.

O outro caso aconteceu em Niterói.

Eu fui com a minha prima e minha avó numa loja em um shopping de Niterói, e minha prima é bem branquinha, embora tenha toda a característica negróide, ela é bem branquinha. Eu entrei com a minha prima, embora eu não estivesse mal arrumada, ela foi atendida pela pessoa da loja e depois a pessoa da loja falou para mim que eu não tinha dinheiro para comprar ali. Minha vó sentadinha lá, escutando aquilo tudo, e já querendo arrumar uma confusão. Aí, tudo bem, eu ia pagar com o cartão, desisti. Saí, fui ao caixa 24 horas, peguei o dinheiro, retornei, comprei com outra pessoa e, por infelicidade da vendedora que se recusou a me atender, a gerente era conhecida da gente, eu não sei bem o que aconteceu depois, eu sei que ficou feio, até porque não tinha sido a primeira pessoa, dentro da loja.

Outra ideia presente nas representações coletivas sobre a questão racial no Brasil e a de que se a pessoa foi vítima de alguma injúria racial, ela deu motivo para isso. Essa afirmação aparece na fala da pro-

fessora G., quando ela afirma que mesmo não estando mal arrumada, a vendedora se recusou a atendê-la.

No caso da professora P., filha de pai branco e mãe índia, a primeira questão foi definir o seu pertencimento racial,

Isso foi uma dúvida na minha vida o tempo todo, porque quando você não tem uma cor definida, aí isso pesa. Mas, Como eu fiquei a minha adolescência, praticamente, muito influenciada e frequentando ambiente onde a maioria das pessoas eram negras, então eu acabei falando que eu era negra. Mas as pessoas que olham pra mim sempre questionam isso, falam “você não é negra. Você é mais índia, mas não sei o que...” Mas o meu termo, o que eu uso né, quando... Eu coloco... Pelo IBGE, vamos dizer assim é parda... Mas... Eu não sei se... Posso me afirmar negra por isso, né, por ser mestiça. Eu gosto de usar esse termo ascendência negra, em roda de conversa, conversando com alguém, mas na hora de me identificar lá, eu não faço assim.

Ao ser questionada sobre ter sofrido algum tipo de discriminação, afirmou que sim:

Sim! É então eu me senti até bem mais discriminada. Estudei em escola particular, e o que acontece, a maioria dos alunos é branca. Aí você que fica lá naquele meio termo, as pessoas ficam assim “é moreninha” é “nãoseioquêzinha”, aí fala alguma coisa. A família, a família do meu pai, “ah! é a neguinha”. Engraçado que sempre foi “a neguinha”. Minha irmã tem a pele mais clara, e aí acaba... Eu acho que... Nesse caso pra mim foi pior, né. Ah! Ela é assim, mais olha só, ela tem o nariz fino. Ah, mas ela tem o nariz fino, né.

No ambiente escolar não é diferente,

Na escola, eu acho engraçado. Nas minhas rodas de conversa na escola, quando alguém fala alguma coisa eu digo, não eu

sou negra eu sou preta. As pessoas insistem, dizendo sempre que eu falo isso, “Ah, mais você não é preta, ah olha só você é moreninha”. E aí... você acha que elas tentam de consolar? É eu acho que é um consolo. Mas, coitadas não sabem que me irritam mais ainda. Mais aí, eu acho que é isso mesmo, porque fazem isso com as crianças. Dizem você nem é tão pretinho, e em seguida ressaltam alguma coisa boa, você é tão bonzinho, você tem... Narizinho... Tem um “náoseioquêzinha” [...].

As questões apresentadas pela professora P. nos lembra que um dos argumentos contra a adoção de cotas raciais para o ingresso de negros em universidades públicas, é a de se definir quem é negro e quem é branco no Brasil. Para Neusa Souza Santos, saber-se negro é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. Entretanto, este não é um processo fácil, o caminho de saber-se negro passa por um estágio de dor, de aceitação de si mesmo e de fortalecimento de sua autoestima.

A maneira como o professor lida com o seu pertencimento racial é um dos fatores que influenciam a efetiva implementação da lei 10.639/03. Como trabalhar as questões relacionadas à discriminação, ao preconceito, às ideologias que se escondem por trás das chamadas “brincadeiras” e “piadas” de caráter preconceituoso? Como lidar com as questões relacionadas à estética, se nem mesmo o negro aceita sua aparência?

SOBRE A FORMAÇÃO

Ao longo da formação em Africanidades, os professores puderam perceber que muitas das representações que tinham acerca da implementação da lei não se justificavam. E, nesse sentido, os poucos encontros realizados proporcionaram a esses educadores, entre outras

coisas, o interesse pela pesquisa acerca do assunto, pelo aprofundamento dos estudos em cursos de especialização e mostrou a eles possibilidades de implementação da lei, como podemos perceber na fala dos professores participantes, ao avaliarem a importância da formação em Africanidades, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação:

Os diálogos, a discussão e as vivências promovidas ao longo da formação foram um exemplo prático de como efetivar, fazer acontecer de verdade, o que já é lei. (Professora E.)

A formação contribui para que eu aumentasse meu conhecimento sobre o assunto e ampliasse a minha área de pesquisa e de como usar outras formas de trabalhar. (Professora F.)

A formação foi importante, pois, me proporcionou a possibilidade de conhecer uma grande variedade de material para trabalhar o tema no ensino fundamental. (Professora G.)

A formação foi importante, pois, os encontros ofereceram uma temática palpável a ser trabalhada na sala de aula. (Professora H.)

O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR...

Os professores participantes ainda enfocaram o fato de que, a partir desses encontros, a lei passou a ser mais conhecida por eles e pela escola; perceberam possibilidades de trabalho abordando a questão racial, como vemos nas falas que se seguem,

Principalmente, fazer a lei ser conhecida. Segundo, colocá-la em discussão. Terceiro, fazê-la ser falada e multiplicada nas escolas e quarto, valorizar a história e o porquê da criação desta lei. (Professora Gisele)

Achei importantíssima, pois, abriu um leque para debates e deu melhor embasamento ao profissional de educação para trabalhar em sua sala e na escola como um todo, até mesmo as questões relacionadas à auto-estima. (Professora R)

De fundamental importância para que os próprios educadores conheçam a lei e vejam o valor que ela tem. E como suas aulas podem ser enriquecidas e provocar mudanças nas vidas dos alunos. (Professora M)

A formação foi bastante proveitosa, creio que ela resultará em frutos, mesmo que seja daqui algum tempo. Espero, também, que ela não seja a única. (Professor Sandro)

Fundamental, ainda que tardia. O diálogo, a discussão e as vivências promovidas pela formação foram um exemplo prático de como efetivar, fazer acontecer de verdade, o que já é lei. (Professora E)

Neste sentido, a formação, apesar de seu tempo de duração ínfimo, era um anseio desses profissionais de educação que ansiavam por um caminho, um norte, e isso foi possibilitado pela formação em Africanidades, que permitiu uma maior reflexão, um olhar sobre as questões raciais em sua prática pedagógica.

Com a formação passei a ter mais atenção as falas e expressões tanto de meus alunos quanto pessoais. (Professora E)

Passei a repensar minha postura e até mesmo o modo de falar com os alunos. Comecei a ver mundo de uma maneira diferente. (Professor Sandro)

A formação enriqueceu a minha prática pedagógica, apesar de já trabalhar a desigualdade racial por alguns anos, essa formação me respaldou mais e me fez acreditar ainda mais que estou no caminho certo e que não importa as dificuldades, mas sim os objetivos que queremos atingir. (Professora M)

Com a formação pude perceber que posso trabalhar questões complexas de forma lúdica e aos poucos ajudar a desconstruir uma realidade em que diferentes não são aceitos. (Professora R)

A inclusão das sugestões dadas, na formação norteou a procura por outras atividades para o dia a dia da sala de aula.
(Professora Gisele)

Os professores participantes perceberam que a formação foi apenas um passo para a efetiva implementação da lei 10.639/03 no município de São João de Meriti. Um passo ainda tímido, porém, que já trouxe mudanças significativas na prática pedagógica de alguns professores e, conseqüentemente, no início de mudança da percepção que seus alunos possuem da discriminação e de sua autoestima.

SOBRE A CRENÇA DA NÃO NECESSIDADE DA LEI

Outra questão, que talvez possa ser explicada pelas representações coletivas, é a ideia da não necessidade da lei, pela crença na inexistência do preconceito no cotidiano escolar. No entanto, pesquisas recentes mostram o quão o preconceito e a discriminação estão presentes no cotidiano escolar,

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os (as) alunos (as) negros (as). Nesses espaços as ocorrências de tratamento diferenciado podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles (as) da escola ou ainda, para os (as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e a inferioridade racial. (CAVALLEIRO, 2005, p. 65)

No município de São João de Meriti não é diferente, pois muitos são os exemplos de ideias e comportamentos hierarquicamente racializados. Ao chegar a uma escola, das escolas participantes do projeto MEPIR, para entrevistar a professora multiplicadora, deparei-me com um mural comemorativo do dia das mães no qual não havia nenhuma mãe negra representada.

Numa visita rápida pela unidade escolar, pude perceber que um grande número de alunos eram negros. Ao questionar a professora sobre o mural, ela suspirou, e falou “não tem jeito”. Esta escola exemplifica a dificuldade encontrada pelas unidades escolares, como um todo, em entender a necessidade de implementação da lei 10.639/03. Infelizmente, no município de São João de Meriti, a efetiva implementação da lei ainda está a cargo dos professores comprometidos com a questão racial.

Ainda segundo Cavalleiro (2005),

O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros (as) e propicia ao longo dos anos, a formação de indivíduos – brancos e negros – com fortes ideias e comportamentos hierarquicamente racializados.

Em uma visita a outra escola da rede municipal, observo o diálogo entre uma aluna negra e sua professora, também negra, em que a professora dizia para a sua aluna que ela deveria se arrumar melhor para ir à escola, deveria tomar banho, pentear os cabelos, enfim, cuidar melhor da sua aparência “porque já somos da cor, temos que nos arrumar direitinho. As pessoas reparam.”

Em uma turma de educação infantil, na hora do recreio, a professora se refere a uma aluna negra, que tem os cabelos crespos, amarrados em um penteado chamado Maria Chiquinha, pelo apelido de *Assolam*.⁷ As outras riem.

Durante um Conselho de Classe a professora fala de sua turma, composta, em sua maioria, por alunos negros. Queixa-se do baixo rendimento, da higiene, da frequência e do fato de os mesmos não conseguirem aprender, já que 85% de sua turma, no 3º ano do ensino fundamental, não são alfabetizados. Em nenhum momento

7 Marca de uma palha de aço muito comum no mercado, semelhante ao Bombril.

houve, por parte dos professores ou orientadores, o questionamento do por quê de essas crianças não conseguirem aprender. Ao observar a turma no pátio da escola durante o recreio, percebi que as agressões entre eles são frequentes. Por estarem há muito tempo na escola e terem sido retidos algumas vezes no 3º ano do ensino fundamental, são conhecidos e tratados por todos, coordenadores, inspetores, professores etc., “como os burros, os sem jeito, os que não aprendem, os que não sabem ler”.

Como podemos perceber, apesar das três tentativas de implementação da lei 10.639/03 no município de São João de Meriti, mesmo tendo professores dentro das unidades escolares discutindo a questão racial na formação continuada, os mecanismos de discriminação e perpetuação do racismo e do preconceito, ainda se percebe um discurso, uma fala imbuída de muito preconceito dentro do cotidiano escolar.

Segundo Minayo (2008), tanto Bourdieu quanto Bakhtin se referem ao campo das representações sociais, por meio da valorização da fala como expressão das condições da existência. A palavra seria o símbolo de comunicação por excelência porque ela representa o pensamento. A fala, por isso mesmo, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, as representações de grupos determinados em condições históricas socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 2008).

Nesse sentido, a fala desses educadores apresenta-se recheada de preconceitos que são interiorizados e reproduzidos no ambiente escolar. Elas representam, também, a percepção que esses profissionais têm acerca da questão racial no Brasil.

Mas, apesar desse quadro, após a formação em Africanidades, alguns professores se interessaram em dar continuidade às atividades sugeridas ao longo, buscando caminhos para a implementação da lei 10.639/03.

CONCLUSÃO

Ao identificarmos os caminhos percorridos pelo município de São João de Meriti para a implementação e as representações sociais dos profissionais de educação da rede municipal de ensino, questionamos se o que acontece nesse município é realmente a implementação da lei. Salientamos que a palavra implementar, segundo o dicionário Aurélio, significa pôr em prática, dar execução. Nesse sentido, não podemos considerar as ações implementadas na rede municipal de ensino como uma efetiva execução, uma vez que tais ações são descontínuas e pontuais, ou seja, não conseguiram, ainda, atingir todas as escolas da rede e muitos desconhecem a existência de tais tentativas.

O que percebemos, em São João de Meriti, são iniciativas para a implementação, tais como, a resolução 04/09, a formação em Africanidades e a compra de acervo bibliográfico para as escolas. Porém, tais medidas carecem da falta de articulação entre essas ações e os professores que terão a tarefa de executá-las.

Não basta editar uma resolução, é preciso fazer com que todas as esferas da secretaria de educação tenham ciência da existência de uma educação étnicorracial e forneçam recursos para o seu cumprimento. Isso ainda não acontece no município de São João de Meriti, pois muitas escolas desconhecem a própria existência da resolução, que até o momento não foi disponibilizada para as unidades escolares. As chefias de departamentos, dentro da secretaria, não utilizaram o documento como base para a organização e discussão de um plano de ação em nenhum encontro com os professores, diretores, orientadores pedagógicos e educacionais.

Essa falta de articulação entre as questões raciais e os demais trabalhos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação se apresenta no cotidiano da coordenadoria de ensino. A coordenadoria de ensino está dividida em cinco partes: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Orientação Educacional. O projeto está ligado à Divisão de Ensino

Fundamental, o que faz com que as outras divisões não se sintam na obrigação de implementar as legislações vigentes acerca da promoção da igualdade racial. Questionadas sobre a importância dessas questões para a educação, afirmam que as discussões acerca dessa temática não são necessárias, pois não existe preconceito racial no Brasil.

Dentro da coordenadoria, são frequentes os exemplos de descompromisso com a questão racial. No Dia Internacional da Mulher, a coordenadora de ensino, na época, preparou uma homenagem para as mulheres que trabalham no setor. A homenagem era uma mensagem com várias imagens de mulheres, todas brancas, altas, magras e jovens projetadas em *power point* por um *data show*.

Para o dia primeiro de maio foi solicitado às escolas que fizessem um cartaz com as crianças retratando uma profissão. Uma escola entregou um cartaz de uma atividade realizada com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental que retratava uma empregada doméstica, negra, com cabelo feito com palha de aço. Provavelmente, foram as crianças que fizeram as bolinhas de Bombril para colar no cabelo da boneca, visto que a solicitação da secretaria era para que as crianças confeccionassem os cartazes. Esse material foi recebido na coordenadoria e exposto em praça pública no dia do evento de primeiro de maio. Poucas pessoas, dentro da coordenadoria, perceberam as implicações que aquele cartaz trazia.

Segundo Maria Aparecida da Silva (2003),

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça e etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar.

É muito pouco eficiente fornecer uma formação continuada para professores multiplicadores, sem pensar em estratégias para auxiliar esse professor multiplicador no envolvimento dos demais integrantes da comunidade escolar, possibilitando a estes profissionais momentos de estudo e reflexão para que eles, a partir dos materiais adquiridos com a formação e do acervo bibliográfico adquirido pela secretaria para as unidades escolares, possam repensar a sua prática pedagógica.

Ao tratar das representações dos profissionais de educação do município de São João de Meriti acerca da lei, percebemos que alguns ainda acreditam na não necessidade da mesma, e na não existência de materiais de apoio para o professor trabalhar a questão dentro de sala de aula. Nesse, sentido, a formação em Africanidades, organizada pela secretaria de educação, contribuiu para a reflexão dos professores acerca da questão, apresentando-lhes possibilidades e materiais disponíveis para este trabalho.

A formação também possibilitou aos professores participantes um momento de reflexão sobre sua prática pedagógica e esse processo reflexivo resultou em ações educativas em consonância com as Diretrizes Curriculares, que apresentaram mudanças concretas no comportamento dos alunos. Infelizmente, este processo ainda se restringe a um número reduzido de professores comprometidos com a implementação da lei e a busca pela igualdade racial, que enfrentam a falta de interesse no tema por parte demais professores e gestores das unidades escolares, a resistência à questão, entre outros. Neste sentido, acreditamos que um dos grandes desafios da secretaria municipal de educação seja conseguir o efetivo envolvimento de toda a unidade escolar nesse processo.

Segundo Ana Canen (2002 apud PINTO, 2002, p. 116), para termos uma educação pluricultural, portanto, que atenda aos princípios estabelecidos pela lei 10.639/03, é preciso o envolvimento de toda a unidade escolar,

A perspectiva pluricultural tornar-se tanto mais eficiente quanto mais o projeto pedagógico da escola como um todo a ela estiver articulado. O comprometimento da escola é imprescindível, não só para que o professor se sinta apoiado em suas iniciativas, mas, sobretudo para que haja condições de execução do trabalho que exige uma abordagem multidisciplinar, tarefa difícil, na medida em que o envolvimento dos professores implica uma mudança de postura, uma disponibilidade para discutir e estar aberto à incorporação de críticas e sugestões. Se isso ocorre nos cursos de magistério, certamente também ocorrerá no ensino fundamental.

Portanto, ainda há muita luta depois da lei. Ainda há um longo caminho a percorrer para que a lei 10.639/03, ainda se faz necessário propiciar ao professor da educação básica um maior acesso às referências bibliográficas que tratam do tema. Os gestores municipais de educação devem fornecer programas de formação continuada com uma carga horária equivalente a um curso de extensão, no mínimo, para que os temas possam ser mais bem trabalhados. E, principalmente, as universidades, devem, por meio de seus cursos de licenciatura, incluir a temática em sua grade curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Gonçalves e Silva Pb (relatora). Brasília, DF, 10/3/2004. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/downloads/04diretrizes.pdf>.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: *EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. (Coleção Educação Para Todos).

GOMES, Nilma Lino. *Indagações curriculares: diversidade e currículo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008 p. 25.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação dos professores. *Cadernos PENESB*, Niterói, v. 4: relações raciais e educação: temas contemporâneos, 2002.

SÃO JOÃO DE MERITI (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. *História e cultura afro-brasileiro: Lei-curriculo-COEN*. São João de Meriti, 2006. Mimeo.

SÃO JOÃO DE MERITI (Rio de Janeiro). Secretaria Municipal de Educação. *Plano de Ação do projeto Meriti Educando para a Igualdade Racial – MEPIR*. São João de Meriti, 2009. Mimeo.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

RELATOS SOBRE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA BÁSICA

Deise Guilhermina da Conceição¹

¹ Mestre em Educação pela UFF. Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. E-mail: deisehis@yahoo.com.br.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a análise do processo de “implementação” dos dispostos da lei 10.639/03 em uma escola pública. A presente lei modifica a atual LDB e torna obrigatório na educação básica brasileira o ensino de História e cultura afro-brasileira. A escola na qual este estudo foi realizado está situada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e agrega grandes desigualdades sociais, lugar em que os negros representam de forma incisiva os grupos menos favorecidos. No ano de 2006, seguindo deliberações do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação da cidade dá início a um programa de formação continuada de professores para o trabalho com os dispostos na lei 10.639/03. Procurou-se destacar a apropriação dos professores dos conteúdos trabalhados durante a formação continuada, o desenvolvimento de trabalhos referentes à questão, verificando se de alguma forma a realidade escolar foi alterada.

Palavras-chave: Formação de professores; desigualdade e relações raciais.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the process of “implementation” of law 10,639/03 in a public school. The actual law modifies the current LDB and becomes obligatory in the Brazilian basic education the teaching History and Afro-Brazilian culture. The City is in the metropolitan region of Rio de Janeiro State and has a plenty of social inequalities, where black and mulattos are the less favored groups of people. In the year of 2006, following deliberations of the Ministry of the Education to the City Secretariat of Education starts one program of continued formation of professors on working with the law 10.639/03. We look for to stand out the professors’ appropriation of the contents worked during the continued formation, the development of referring works to the question, verifying if in some way the school reality was modified.

Keywords: Formation of professors; Inequality and Racial relations.

INTRODUÇÃO

O presente artigo compõe a dissertação de mestrado defendida em agosto de 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF – Mestrado e Doutorado que teve por objetivo retratar os caminhos trilhados pelas deliberações contidas na lei 10.639/03 desde o Ministério da Educação, passando pela Secretaria de Educação do município analisado até uma das escolas públicas da rede. Procurou-se investigar em que medida o trabalho baseado na referida legislação alterou a realidade escolar.

A cidade em questão está situada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Uma das maiores rendas *per capita* do país. Cidade marcada pelas indústrias e pelo comércio. Contudo, sua prosperidade choca-se com a miséria do povo. A riqueza não é convertida em qualidade de vida para a população que, segundo os últimos censos, apresenta parcela considerável de negros. Sujeitos que sofrem desvantagens sociais e econômicas, conforme afirma Hasenbalg (1979) ao sinalizar que o racismo baseado na inferioridade dos grupos não brancos, na desqualificação desses sujeitos, no processo de competição por benefícios simbólicos, resultam em desvantagens para estes em relação aos grupos considerados brancos, gerando desigualdades sociais e econômicas.

As desigualdades de renda e de escolaridade na cidade combinam-se de forma perversa. Para Henriques (2002), a pobreza no Brasil tem cor claro é preta. A análise dos indicadores sociais desagregados por raça tem revelado as diferenças de oportunidades e direitos existentes na sociedade brasileira em prejuízo da população negra, corroborando as denúncias dos movimentos negros contemporâneos.

O mesmo autor destaca igualmente que a educação ocupa lugar privilegiado pelo seu peso decisivo sobre as chances de integração do indivíduo na sociedade e de sua capacidade de mobilidade e ascensão social. Todavia, o sistema educacional brasileiro mostra-se excludente, permitindo a manutenção de práticas discriminatórias de cunho racial no acesso e permanência da população negra no sistema educacional.

Em face da realidade social brasileira, marcada pela discriminação racial, a cidade investigada colocou-se diante da necessidade de reverter o quadro de desigualdades, em atenção à situação das populações negras que constituem percentual significativo dos seus habitantes. A rede de escolas municipais foi utilizada como veículo para o início das ações.

Com a promulgação da lei 10.639/03 e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, teve início uma proposta cujo objetivo era não só integrar o currículo escolar aos dispositivos presentes nos instrumentos legais como também articulá-los com a história da cidade, que apresenta memória fortemente marcada pela presença negra.

No ano de 2006, a Secretaria Municipal de Educação da cidade, por meio da subsecretaria adjunta de planejamento pedagógico, deu início à promoção de iniciativas educacionais tendo em vista a implementação da lei federal 10.639/03.

Dezoito turmas compostas por cerca de 35 docentes foram atendidas pelo curso de formação História da África, com carga horária de 30 horas. O curso formou turmas ao longo dos últimos três anos. Cerca de 650 docentes foram alcançados pela proposta cujo enfoque se centrou nos conteúdos relativos à História da África. Tais conteúdos não contemplariam todos os dispostos da lei 10.639/03, na medida em que a mesma determina que, além da História da África, sejam trabalhados conteúdos relativos à cultura afro-brasileira. Temas como o negro na História do Brasil e o ideal de branqueamento não foram abordados.

Precedidos pelas teorias pedagógicas e de currículo de caráter progressista que dão ênfase à educação para a diversidade humana, com destaque na questão racial, a referida lei, iniciativa da sociedade civil organizada por meio do(s) movimento(s) negro(s), destaca a tarefa que tem sido colocada para o Brasil, prevista nas Diretrizes Curriculares para educação das relações étnicorraciais, qual seja:

[...] reconhecer as disparidades entre brancos e negros na educação e intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importante passo rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. (BRASIL, 2004, p. 8)

Para que o exposto aconteça, a formação continuada para a educação das relações étnicorraciais precisa assumir duas posturas básicas: oferecer uma formação de qualidade que permita aos mestres modificar o currículo e promover efetivamente uma educação antirracista, além de proporcionar aos professores a oportunidade de refletir sobre suas memórias e identidade construídas em meio a uma sociedade *racializada*.

É preciso também que os conteúdos ministrados tenham papel catalisador entre os professores da rede, levando-os a repensar conceitos e práticas, a fim de virem a transformar-se frente à sociedade racista e desigual e mobilizarem-se pela busca de aprofundamento teórico na temática.

No ano de 2006 também foi estabelecida uma parceria com o Canal Futura por meio do projeto *A Cor da Cultura*² que abordava conteúdos relativos à cultura afro-brasileira. Representantes das diversas escolas³ tiveram acesso à formação específica para trabalhar com a História e Cultura afro-brasileira, o que possibilitou o contato com a produção historiográfica recente acerca da questão.

2 A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), a TV Globo e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). O projeto teve início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Consultar <www.acordacultura.org.br/>.

3 No primeiro ano do projeto foi solicitado às escolas que dois professores participassem da formação tendo por objetivo torná-los multiplicadores dos conhecimentos adquiridos.

Sendo assim, investigam-se as mudanças ocorridas nas práticas dos professores da cidade após o início dos cursos de formação continuada que focaram a História e cultura afro-brasileira. Torna-se necessário verificar se a formação continuada sobre a educação antirracista, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, alterou em maior ou menor medida as práticas docentes de profissionais que participaram dos cursos.

1 - AS PRÁTICAS NO CONTEXTO DE “IMPLEMENTAÇÃO” DA LEI 10.639/03

Reconhece-se que as percepções dos sujeitos acerca de uma proposta que tem por objetivo o combate ao racismo e à discriminação, assim como a forma como cada indivíduo vivenciou e, por conseguinte, percebe as mazelas decorrentes de tais males, atuam diretamente na proposta desenvolvida e em seus desdobramentos. Sendo assim, decidiu-se, como estratégia metodológica, basear o trabalho de pesquisa nos relatos dos indivíduos envolvidos no processo de implementação da lei 10.639 em uma das escolas da rede municipal deste município.

Seguindo a proposta adotada por Selva Guimarães Fonseca (1997) em sua pesquisa baseada em relatos de professores de História, adotaram-se três aspectos norteadores para as entrevistas: a trajetória pessoal e a formação escolar; a experiência profissional e, num terceiro bloco, com maior destaque, a experiência na formação continuada e a prática baseada no suporte oferecido pela mesma. Procurou-se enfatizar, também, o cotidiano da escola, verificando se de alguma forma a realidade foi ou pode ser alterada por meio da prática docente.

Ao aproximar-se do modelo de entrevistas adotado pela autora (FONSECA, 1997) intenciona-se apresentar os sujeitos que compõem a pesquisa de forma ampla, ressaltando o valor da experiência nas atitudes durante o percurso de uma vida. Sendo o professor uma pessoa, a maneira como cada um ensina está em consonância com a maneira de ser, as crenças, gostos, as práticas políticas, dentre outros elementos. Destaca-se que todos estes aspectos são socialmente construídos nas trajetórias

das pessoas e, como tal, podem ser alterados ao longo de suas vidas por meio de ocorrências. Entre estas, está o curso de formação continuada.

Embora os sujeitos façam parte da mesma rede de trabalho e tenham muitos aspectos em comum, as entrevistas são textualizadas isoladamente. Pretende-se que o leitor tenha uma visão ampla dos entrevistados, chegando a suas próprias conclusões. Houve um esforço por situar o ponto do espaço social a partir do qual são feitas as escolhas das entrevistadas (BOURDIEU, 1998).

Apresenta-se neste artigo uma interpretação possível, mediada pela experiência da pesquisadora, contudo, os textos estão abertos a outras possibilidades interpretativas.

Entrevistadas ⁴	Descrição
Ana	Professora, parte da equipe de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação. Foi responsável pela elaboração e implementação da formação continuada para o trabalho com a Lei 10.639/03, ministrando também cursos de formação continuada sobre História da África.
Laura	Diretora da escola em questão. Permaneceu no cargo até o final do ano 2008.
Júlia	Atual diretora da escola. Participou, como professora, da formação continuada para História da África e da formação oferecida pelo projeto <i>A Cor da Cultura</i> .
Paula	Orientadora pedagógica. Participou da formação continuada para o trabalho com o projeto <i>A Cor da Cultura</i> . Atua na escola no período investigado (2006-2010)
Suzana	Professora regente da Sala de Leitura. Participou do curso de formação continuada para o trabalho com História da África em 2006. Nos anos de 2007 e 2008, a professora assumiu a classe de alfabetização de jovens e adultos, despedindo-se do país em meados de 2009.
Kátia	Professora da Sala de Informática. Participou da formação continuada para o trabalho com História da África. Ainda hoje permanece na unidade escolar.

4 Em respeito à identidade dos participantes, os nomes das entrevistadas foram substituídos e a escola não será identificada.

Optou-se, ao longo da pesquisa por investigar não só os sujeitos que receberam a formação, mas, também, outros indivíduos que compõem sua rede de trabalho e que tiveram papel importante na implementação da lei 10.639/03. Intencionou-se apresentar uma representação múltipla e complexa da realidade em substituição a posicionamentos unilaterais como proposto por Bourdieu (1998). Uma pluralidade de perspectivas correspondentes ao mosaico de pontos de vista coexistentes e às vezes diretamente concorrentes como podem se mostrar as opiniões de um líder e de um liderado. Considera-se, ainda, que a variedade de perspectivas respalda-se na realidade múltipla do mundo social (BOURDIEU, 2001).

Desse modo, durante o desenvolvimento do trabalho, verificou-se que as fontes orais permitiram localizar os atores envolvidos neste processo, isto é, secretaria, dirigentes de escolas e os professores, em uma perspectiva diacrônica.⁵

Os depoimentos permitiram cruzar informações dos mais diversos lugares, favorecendo a incidência de variados focos de luz sobre a questão. A cadeia de informantes colaborou com uma noção de tempo carregada da pluralidade da sociedade e das experiências humanas reconstruindo, dessa forma, um processo que se iniciou num tempo recente e que ainda hoje permeia o cotidiano das escolas.

1 - ANA

Pernambucana da cidade de Recife mora na cidade do Rio de Janeiro desde dezembro de 1979. Graduada em História e Mestre em Memória Social. Elemento responsável pela implementação da proposta na cidade e que, de certa forma, é citada pela maior parte das demais entrevistadas que se reportam à atuação da mesma ao descreverem a proposta. A professora trouxe valiosas informações sobre

5 A perspectiva diacrônica revela um quadro amplo e diversificado. Acredita-se que, variando as posições dos sujeitos no evento investigado, é possível multiplicar os pontos de vistas e enriquecer a descrição da realidade.

a estrutura da formação continuada, seus objetivos e expectativas que tinham por meta atingir toda a rede municipal de educação.

Investigar o sujeito que tem por tarefa mobilizar toda uma categoria profissional e trabalhar para que a Diretriz se consolide junto aos demais professores que, de posse desses conhecimentos, poderão modificar suas práticas é de extrema importância, na medida em que os debates relativos à proposta do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – Lei 10.639/2003” sinalizam que, em alguns espaços, o sucesso de uma proposta antirracista está relacionado ao empenho individual de alguns sujeitos isolados.

Sendo assim, verifica-se que o empenho e envolvimento daqueles que multiplicam os conhecimentos são fundamentais. Características individuais desses multiplicadores, experiências de vida, percepção acerca da cultura e da necessidade de valorização da variedade cultural, são fatores que vêm contribuindo para a consolidação dos dispostos da lei 10.639/03 nos diversos espaços.

Em 2006, ano em que se deu início ao processo de implementação da lei 10.639/03 na cidade, a professora Ana era um dos elementos da secretaria de educação da equipe responsável pelo Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Única professora de História daquele grupo recebe, então, a tarefa de criar um projeto de curso de formação continuada para a implementação da referida lei, no fim do expediente de um dia de trabalho do ano de 2006. Passados três anos, em julho de 2009, ela relata a experiência, no momento em que ocupa o cargo de Chefe do Departamento da Educação de Jovens e Adultos, cuja função é coordenar a educação oferecida a este segmento, atentando para as diversas áreas de estudos, além do trabalho com a questão racial.

É importante ressaltar que a mudança de lugar implica em novas relações de poder. É como chefe de departamento que a professora relata momentos importantes da época em que era uma liderada da equipe que hoje chefia.

Os primeiros anos da professora na equipe de formadores da Secretaria Municipal de Educação foram marcados pela organização de um curso sobre a História da cidade. O curso descortinava a história local, contava com aulas-passeios e destacava a “herança” da escravidão presente na cidade, como o pelourinho, que ficava próximo a uma conhecida igreja. A pesquisadora teve a oportunidade de participar de uma dessas formações no início de sua carreira, quando tinha pouco mais de 20 anos de idade e ainda era estudante de História na Universidade Federal Fluminense.

A trajetória profissional da professora Ana é destacada nesta pesquisa não com o intuito de criar uma alegoria e sim para destacar a importância das experiências na formação profissional e pessoal. Como E. Thompson (1981) relata, é na experiência que os sujeitos se constroem, escolhem caminhos e consolidam valores.

A pesquisadora ressalta a necessidade de destacar o quanto os contatos e as vivências cotidianas formam os sujeitos ao longo do tempo. O compromisso com a formação e a busca por conteúdos capazes de intervir na realidade social e contribuir para uma educação efetiva e diferenciada surgem a partir de necessidades percebidas no cotidiano. Percepção de que os conteúdos precisam dialogar com a realidade dos educandos e que a escola e o currículo precisam se adequar a esta realidade.

À nova diretriz soma-se uma série de vivências pessoais e profissionais da professora como sua experiência na elaboração de propostas para a formação continuada na cidade. Ana lê os referidos dispositivos de uma forma bastante peculiar. Momento em que projetos educacionais e profissionais da docente estão em franca ebulição.

O projeto de implementação da lei, mostra-se como algo muito pessoal que acaba por se confundir com a história da professora. Há uma interseção entre a vida, a carreira e as próprias transformações sociais. O projeto passa a ser visto como um desafio pessoal, fato que pode ser prejudicial à proposta na medida em que todo o projeto de transformação deve envolver a coletividade.

Ana relata que, devido ao fato de ter permanecido além do horário de sua saída na Secretaria Municipal de Educação, em um dia do ano de 2006, teve a possibilidade de tomar conhecimento da lei 10.639/03. Era comum permanecer no trabalho até as sete horas da noite, organizando oficinas com sua colega professora de artes. Relata que, no referido dia, dirigiu-se até a sala da subsecretária pedagógica que lhe informou que havia chegado um “papal” do Ministério Público⁶ e era preciso fazer um projeto para entregar no dia seguinte, às dez horas da manhã. A Subsecretária teria sugerido à professora a produção do projeto por ser ela a única historiadora da equipe.

Ana comunicou à Subsecretária que não sabia qual era a lei e que entregaria um projeto que fosse possível de ser implementado, assim que tomasse conhecimento acerca da legislação. Diante do desafio, Ana passou toda a madrugada produzindo o projeto e, por fim, enviou a proposta para um professor, solicitando uma segunda opinião. Tratava-se de um projeto básico com introdução, objetivos, justificativa e bibliografia, além dos tópicos que seriam abordados. O trabalho era composto por três páginas, enviadas ao Ministério Público, que aprovou o projeto.

Em seguida à aprovação da proposta, Ana deparou-se com muitas questões como, por exemplo, que conhecimentos possuía para a implementação da proposta? Percebeu que seus conhecimentos acerca do continente africano eram básicos.

Reconhecendo a necessidade de aprofundamento nesta temática, se pôs a buscar os conhecimentos que ainda não tinha. O professor consultado, geógrafo que participou do projeto junto com a professora, tinha muitos conhecimentos sobre o continente africano referentes ao século XXI e iria até mesmo lançar um livro sobre a questão. Contudo, todos os assuntos referentes aos séculos anteriores ficariam sob a responsabilidade da professora Ana.

6 Ana refere-se ao Ministério da Educação.

Ana recebeu apoio dos centros de referência negra da Universidade de São Paulo e da Universidade de Campinas. Pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística lhe forneceram informações sobre o Brasil na atualidade e indicações de outras pessoas detentoras de informações, pessoas que tinham publicado livros relevantes. Ressalta em sua narrativa que se dedicou intensamente às leituras propostas, embora tivesse facilidade para montar cursos e oficinas.

Observa-se que um dos grandes entraves no processo de implementação de uma proposta educacional é a informação distorcida no longo caminho e nos diversos canais entre o Ministério da Educação e a escola. Informações com interpretações duvidosas que geram ruídos e muitas vezes se perdem ao longo do processo. Caso não tivesse permanecido na secretaria até o fim do expediente, a professora não teria acesso à determinação que solicitava a construção de um projeto.

Neste sentido, indaga-se sobre os fatores que fazem com que tal deliberação chegue apenas ao findar do prazo. Um documento perdido em uma gaveta? Entraves na documentação? Desinteresse de algum superior na implementação da proposta?

Talvez jamais se saiba o motivo de tais percalços; todavia, pode-se constatar que o fato de uma deliberação chegar ao fim do prazo estabelecido ou simplesmente não chegar ao seu destino final pode comprometer toda a proposta.

Certamente os organismos que pensaram a proposta e solicitaram das cidades uma resposta, não contavam que ela fosse elaborada em apenas uma noite por falta de tempo hábil para que o responsável pudesse refletir sobre o mesmo.

Nesse caso, a atitude da professora fez a diferença, na medida em que ela se mobilizou para entregar um projeto no tempo estabelecido, permitindo que a proposta pudesse ser elaborada e aprimorada mais tarde.

Será que outro sujeito teria tido a mesma desenvoltura ou conhecimentos prévios suficientemente sólidos para desenvolver um projeto em um curto espaço de tempo? Que fatores levaram a professora a perder uma noite de sono para desenvolver um projeto que não lhe fora entregue em um tempo hábil para elaboração? Compromisso com a Secretaria de Educação? Projeto profissional? Projeto pessoal? Interesse e aproximação com os conteúdos propostos? Habilidades pessoais? Preocupação com o desenvolvimento dos alunos? Compromisso com a promoção da população negra?

Assim como muitos são os entraves capazes de promover desvios nas diversas propostas, diversas também são as possibilidades dos indivíduos envolvidos para superarem esses entraves e criarem alternativas para que as mesmas sejam implementadas.

Interessa-nos refletir sobre quais fatores levam alguns indivíduos ou grupos a construir muitas possibilidades para a implementação de uma dada proposta, enquanto outros simplesmente cruzam os braços perante as dificuldades que surgem. Chama a atenção a postura da professora Ana que abraça o desafio e que, apesar do pequeno espaço de tempo, consegue elaborar uma proposta.

Ana relata que a proposta encontra um paradigma que estrutura a formação continuada na cidade. Embora não esclareça peculiaridades desta organização, destaca que a percepção cultural daqueles que compõem a Secretaria de Educação e a própria heterogeneidade de conhecimentos prévios e percepções dos professores da rede influenciaram o desenrolar da proposta.

Por meio dos relatos da formuladora do projeto, entende-se que a Secretaria Municipal de Educação pretendia que seus professores recebessem a formação continuada em duas frentes: a formação promovida pelo projeto *A Cor da Cultura* que enfatizaria a cultura afro-brasileira e o curso de *História da África*, composto por seis encontros, somando 30 horas, ministrado pela professora Ana, graduada em História e mestre em Memória Social, pelo professor, Mestre em Geografia e por outra professora, Mestre em História.

De acordo com o formato do curso, o último encontro trataria de questões ligadas à prática em sala de aula, cujo módulo contava com a participação de uma professora de Artes. A formação proposta tende, então, a integrar-se no contexto das diversas frentes de formação continuada, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade.

Os conteúdos da formação continuada para o trabalho com História da África, eram abordados seguindo uma ordem cronológica, característica que não engessava os debates, segundo Ana. Sempre que possível era feita uma correlação com temporalidades diversas. A abordagem teria início no século XIV e se estenderia até o século XXI.

Historiadora por formação, Ana preocupou-se com a construção de um projeto que trouxesse referências históricas para o trabalho com a questão racial. Foi estabelecida parceria com o projeto *A Cor da Cultura*, que traria referências acerca da cultura afro-brasileira, um dos pilares da lei federal 10.639/03.

Segundo Ana, a formação continuada para o trabalho com História da África trouxe as referências teóricas que o projeto *A Cor da Cultura* não abordou como, por exemplo, esclarecimentos acerca do que é o continente africano além de sua estrutura político-geográfica. A professora preocupava-se, também, com o debate acerca do ser humano africano, suas riquezas e mazelas.

Os professores de uma professora da rede municipal, parte da equipe, que também atuava como pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz. A mesma investigava questões sobre a população negra tomando por referência a saúde e possuía conhecimentos relevantes sobre o continente africano. A primeira equipe responsável pela formação continuada, segundo ela, apresentava um bom entrosamento marcado pela troca de experiências.

Chama a atenção o fato do curso de História da África contar com muitos professores extra classe como representantes das escolas. Elementos selecionados pela direção, na medida em que seria “menos

problemático” retirar esses professores das escolas no horário da formação. Os relatos, coletados ao longo da pesquisa, apontam que, a princípio, eles estariam no local de formação para cumprir uma tarefa, postura que foi desconstruída conforme os mesmos se deparavam com a seriedade da proposta.

Era muita informação. Encontrei com uma professora que disse que queria muito visitar uma ilha no Mediterrâneo... História verídica... Gostaria muito de visitar o local, que era uma ilha. Daí, fiquei imaginando que ilha poderia ser. De repente, ela me diz que essa ilha era o Egito. Quando uma pessoa, que é professora, me diz que queria visitar uma ilha no Mediterrâneo e diz que é o Egito... Eu parei e pensei que as informações que até aquele momento eu queria passar talvez fossem rebuscadas e coloquei o pé no chão. De repente, poderia ter outras pessoas no grupo achando que o Egito é uma ilha. Talvez, ela não fosse a regra, mas também poderia não ser a exceção. Aquele fato chamou minha atenção. E não era uma pessoa bucéfala. Era uma pessoa que lia, que tinha uma desenvoltura. Deveria ler alguns livros errados, obviamente, ao menos os que tratavam de geografia ou ligados a cultura africana... Quando ela vem com uma desenvoltura dessas e diz que quer visitar a ilha que se chama Egito, eu passo a ressignificar tudo que ia pôr no curso.

Os relatos de Ana apontam também para um “olhar” especial para a realidade local, olhar de quem conhece as possibilidades e dificuldades dos docentes, olhar de quem se preocupa com a adequação de uma diretriz que vem de uma instância superior ao conhecimento prévio dos professores e com possíveis lacunas deixadas pela formação inicial e a própria formação continuada dos mestres.

Os grupos tendiam a ser mesclados, alguns com estudos avançados sobre História da África e cultura de matriz africana, outros com conhecimentos ainda incipientes sobre o assunto.

Por meio dos relatos da professora, pode-se visualizar um cenário de forte contextualização histórica em que suas experiências enquanto historiadora mostram-se preponderantes o que, de certa forma, reflete-se diretamente na proposta e na configuração do curso.

A professora mostra-se preocupada com o estudo das sociedades e a delimitação espaço/tempo, destacando o continente africano, a população que lá habita, suas peculiaridades e estrutura. Busca referências nos estudos denominados por Vainfas (1999) como a redescoberta da África no Brasil, fenômeno bastante peculiar à pesquisa historiográfica, posterior à década de 1980. A experiência profissional, a formação acadêmica, os interesses e percepções construídas ao longo da vida da professora se refletem na proposta do curso e sua configuração.

Uma das preocupações durante a entrevista foi buscar os avanços da proposta na ótica da professora Ana. Alguém que enxerga o trabalho de um lugar bastante especial que é o de mentor intelectual e que participou do desenvolvimento do projeto.

Nessa condição, a professora destaca o interesse que as pessoas passam a ter pelo assunto, assim como a busca por informação. O despertar da necessidade de investir no trabalho com a temática, bem como a adequação da Secretaria Municipal de Educação à legislação e aos pressupostos relativos à questão racial, além do crescimento dos trabalhos e mostras envolvendo esta temática.

É com bastante sensibilidade que a professora analisa o percurso do curso, sendo capaz de reconhecer os avanços por mais simples que possam parecer. Mudanças nas representações estereotipadas do negro que é retratado passivo frente à escravidão e destaque ao movimento em que há inserção do novo momento vivido, pontuado pela valorização da cultura de matriz africana seja em depoimentos, filme ou relatos. Um movimento que talvez ainda não seja unanimidade entre as 168 escolas da rede, mas que se torna significativo na medida em que vem transformando as estruturas e a postura dos educadores diante da questão.

Os relatos da professora apontam para uma mudança gradual nesta cultura e no fazer da educação no qual a questão ultrapassa os murais para os corpos dos alunos, em mostras, poemas e outras manifestações artísticas, em que a questão ganha força em meio aos profissionais.

Indaga-se, então, sobre a postura daqueles que se recusam, se abstém, ainda têm medo ou a negam num primeiro momento: Como lidar com esses sujeitos em meio à formação continuada?

Acredita-se que um ponto louvável na proposta relatada é a capacidade de valorizar os pequenos avanços, de perceber e reconhecer a construção de uma nova realidade. Julia (2001) alerta em seus trabalhos que, quando uma nova diretriz surge, o que havia antes não desaparece de forma milagrosa. O reconhecimento de um trabalho árduo de reconstrução de velhas estruturas para a adequação da escola à nova realidade é fundamental para o sucesso dessa ou de qualquer outra proposta que tenha por objetivo combater o preconceito e a discriminação racial na escola brasileira.

Os relatos descritos nesta entrevista foram pontuados por sentimentos de pertencimento significativos. Em muitos momentos, Ana referiu-se ao projeto como sendo um filho, algo próximo, algo seu.

Outros informantes forneceram um quadro diverso. Um novo cenário capaz de dialogar com as informações pontuadas pela professora.

Acredita-se que é no confronto de ideias, informações e percepções que se busca construir um panorama das práticas pedagógicas dos professores da cidade investigada, após a formação continuada para o trabalho com a lei 10.639/03.

1.2 - KÁTIA

A professora Kátia nasceu na cidade do Rio de Janeiro há 44 anos e, durante parte da infância e juventude, viveu na cidade investigada.

Trabalha na rede municipal há 22 anos. Graduada em Pedagogia e História, a professora também atua no segundo segmento da Rede Estadual, lecionando História em uma escola situada na cidade.

Kátia define sua família como negra. Pai e mãe trabalhadores que davam grande destaque à formação intelectual de suas duas filhas. Durante boa parte dos 22 anos dedicados ao magistério na cidade, lecionou na escola analisada, permanecendo até os dias atuais, hoje atua na sala de informática. Participou do curso de formação continuada para o trabalho com História da África no ano de 2006.

Assim, como foi possível perceber em outros relatos descritos nesta pesquisa, a professora relaciona sua participação na formação continuada à mobilidade do horário de suas aulas. Sobre os conteúdos abordados pela formação, a professora destaca os conteúdos relativos à diversidade africana.

A questão da diversidade chamou minha atenção. apaixonei-me pela África. Nada é aquilo e aquilo e ponto final. Não se pode dizer que isso é África, são muitas coisas. Diversidade de línguas e costumes. [...] A sociedade em geral, muitas vezes, percebe o negro como o coitadinho, o que não pode e no curso a gente vê a questão de como levantar a autoestima dessa galera, tem que levantar, não dá pra estar jogando no chão.

Questões como a variedade de línguas e costumes despertam sua paixão pelo continente. Segundo a professora, a formação também lhe ofereceu subsídios para intervir em atitudes de racismo e discriminação racial o que antes lhe parecia bastante difícil, pois temia “melindrar” mais ainda alguns negros. Segundo seus relatos, o curso também propõe o investimento na autoestima dos alunos negros.

Argumenta-se que a questão racial, muitas vezes, provoca desconforto tanto em negros quanto em brancos, sendo necessário que o professor esteja respaldado por um referencial teórico que facilite sua intervenção em tais situações, possibilitando alterações efetivas na

realidade. De acordo com Oliveira (2003), a intervenção deliberada de educadores, seja na família, seja na escola ou em qualquer outra instituição educativa, é fundamental para a desconstrução do racismo e da discriminação. A instrumentalização dos docentes, em tese, fortalece a ação, pode ajudar a superar a sensação de constrangimento, além de promover o crescimento de todo o grupo.

Quando indagada sobre a sua prática e seus conhecimentos acerca da questão racial após a formação continuada, a docente informa que passou a fazer intervenções junto aos alunos na medida em que identifica, em seu cotidiano, esta necessidade. Contudo, afirma que ainda não construiu uma linha de trabalho que pudesse apontar para os objetivos a serem alcançados relativos ao debate sobre a questão racial.

Ressalta, também, as peculiaridades da Sala de Informática na qual atua, cujo projeto engloba algumas ações que, por vezes, cumprem o objetivo de reforçar o trabalho do professor em sala de aula, embora tenha consciência de que precisa elaborar um planejamento para sistematizar o percurso até seus objetivos, destacando que antes da formação nenhuma intervenção ocorria.

Percebe-se que os conteúdos ministrados pela formação refletiram também em sua prática na escola estadual em que atua. Durante as aulas de História se propõe a ajudar seus alunos a desconstruírem estereótipos acerca do continente africano, ressaltando a diversidade presente na região. Após as reflexões propostas pelo curso, passou a dar importância a fatos que antes desconsiderava; passou a refletir sobre acontecimentos que o senso comum leva a entender como naturais.

A variedade de caminhos e possibilidades no trabalho com a questão racial é para a professora um ponto positivo da formação oferecida pela prefeitura. Variedade que a instrumentaliza para a construção de meios para intervir na realidade de seus alunos. Em contrapartida, o tempo reduzido de formação impediu que os conteúdos fossem aprofundados como gostaria.

É a partir da formação continuada que a professora passa a se interessar pelo estudo da questão racial e pelos conteúdos ligados à História da África. Integrou-se a um grupo de estudos que aborda as questões da lei 10.639/03 que se reúne semanalmente em uma faculdade privada localizada na cidade em que reside.

Recentemente, concluiu o curso à distância “Educação para as Relações Étnicorraciais” oferecido pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF) e pretende prosseguir seus estudos produzindo dissertação de mestrado sobre o assunto. Cabe registrar que sua participação neste curso de aperfeiçoamento se deu a partir de um folder que chegou até a escola. A professora se interessou pela formação e foi uma das cursistas mais pontuais na execução de atividades e nos encontros presenciais

Percebe-se na postura da professora Kátia, a concretização de um dos objetivos propostos pela formação continuada: despertar para a importância da proposta e incentivar a busca de formação e conhecimento por parte dos docentes.

Quando indagada sobre a repercussão da formação continuada na escola, a professora avalia ainda não ser possível enxergar mudanças claras e sim atitudes pontuais de alguns profissionais da escola. Segundo a docente, a questão é colocada pela equipe técnico/pedagógica na semana de planejamento. Alguns professores incluem em seus planejamentos e outros não. A questão se perde ao longo do ano, ressurgindo em momentos específicos, como o Dia da Consciência Negra. Revela também acreditar que o ideal da lei federal 10.639/03, na cidade, ainda está muito distante e que algumas pessoas ainda não sabem verdadeiramente do que se trata e sim que é uma questão obrigatória.

A professora reflete sobre o quanto sua motivação para o trabalho com a questão racial assim como a busca por aprofundamento de seus estudos sobre o assunto estão intimamente ligados ao seu pertencimento racial e suas experiências com o racismo e à discriminação na sociedade.

Não sei se estou sabendo me expressar, mas eu não sei se este curso teria mexido tanto comigo caso eu não fosse negra. Lembro que tinha uma aluna no curso que dava aulas numa escola na zona sul. Ela trabalhava com pré-escola onde a mensalidade na época do curso custava 2000 mil reais. Tinha na escola inteira um professor e um aluno negro. Então isso é uma questão. Por que tanta diferença? Sendo eu negra, isso mexeu muito comigo.

Tais afirmações corroboram as constatações de Oliveira (2003), que afirma que o sucesso de tais propostas está muitas vezes atrelado ao investimento pessoal de alguns docentes que abraçam e zelam pela continuidade da mesma; sujeitos que muitas vezes deparam-se em suas trajetórias com problemas raciais e buscam autoconhecimento e maior entendimento acerca dos condicionantes sociais que cercam a questão racial.

Comprova-se que a promoção de propostas para a desarticulação do racismo e discriminação está muitas vezes atrelada a indivíduos que por suas experiências pessoais parecem perceber com mais propriedade o quanto tais mazelas afetam suas vítimas, entendendo de forma ampla o quanto é necessário que medidas efetivas sejam tomadas. O trabalho da professora Kátia é enfatizado por boa parte dos demais entrevistados que participam da sua rede de trabalho, sujeitos que conseguem perceber suas ações.

Todavia, destaca-se que a docente informa que suas ações são ainda esporádicas e não sistematizadas no planejamento, o que nos causou estranheza durante a realização desta investigação. Diante dessa afirmativa, questiona-se sobre que/quais aspectos deste trabalho teriam chamado a atenção de sua rede de trabalho? As ações teriam chamado a atenção do grupo ou o pertencimento racial da professora que se assume enquanto negra potencializou a percepção dos demais colegas da rede de trabalho?

Oliveira (2003) constata em sua investigação que grande parte daqueles que buscam formação para o trabalho com a questão racial são negros e estes o fazem por questões pessoais. A maior incidência de negros nos cursos de formação continuada para o trabalho com a questão racial leva muitas pessoas a acreditar que o pertencimento racial é um dos critérios de seleção dos cursistas nesta modalidade de formação. Tal percepção equivocada muitas vezes contribui para o incremento da ideia de que a luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil cabe apenas aos negros.

Suas observações falam do cotidiano de um lugar privilegiado, isto é, lugar de quem vive este cotidiano e ainda estabelece relações próximas com os demais sujeitos que o compõe. Sujeito capaz de apontar carências e possibilidades com bastante clareza. Seu olhar identifica uma realidade ainda bastante carente de propostas e atitudes capazes de desconstruir o racismo e a discriminação.

Seus relatos trazem um novo dado acerca da validade da proposta de formação em uma perspectiva antirracista. O curso foi capaz de alargar seu olhar, incentivar seu envolvimento com a proposta, além de despertar o desejo de investir em formação continuada sobre a questão, ampliando seus conhecimentos que qualificam suas intervenções durante suas aulas.

1.3 - SUZANA

A professora Suzana nasceu na cidade de São João de Meriti há 36 anos. Filha de pais nordestinos, viveu parte da adolescência e da juventude em Pernambuco. Graduada em Educação Física, a professora também atuou no segundo segmento da rede de escolas do município do Rio de Janeiro. Trabalhou durante cinco anos na rede municipal da cidade investigada. Ingressou nos quadros no ano de 2002, permanecendo até 2009, época em que se mudou com toda família para a cidade de Quebec, no Canadá.

Ao ingressar na rede municipal, passou a atuar na escola investigada em uma turma de terceira série do ensino fundamental composta

por alunos entre oito e nove anos e em uma turma de quarta série em que os alunos tinham em média doze anos.

Havia brincadeiras, brincadeiras que para eles eram comuns e que não consideravam ofensivo. As próprias pessoas que recebiam as brincadeiras não consideravam isso ofensivo... Chamavam uma colega de cabelo de Bombril por não gostar de alguma atitude da colega [...].

Neste ponto do discurso, percebe-se uma naturalização das chamadas “brincadeiras” ligadas às características raciais dos alunos. Muitas vezes a escola reduz atitudes nocivas como estas a algo inofensivo, devido a dificuldades para intervir em ações como as descritas. Um dos objetivos da formação para o trabalho com a questão racial é chamar a atenção de mestres e escolas para atitudes de racismo e discriminação no cotidiano escolar, atitudes que precisam ser “*desnaturalizadas*” e desarticuladas por meio de intervenções conscientes, tendo por base conhecimentos acerca de como essas atitudes são produzidas e das possibilidades de ação frente a tais questões.

Devido a alguns problemas relacionados a seu horário de trabalho, a professora assumiu um cargo extraclasse na Sala de Leitura da escola. Na medida em que passou a atender muitos alunos da escola, percebeu discriminação racial entre as crianças. Considerava que os momentos na Sala de Leitura conferiam maior liberdade aos alunos em relação à sala de aula.

Segundo a docente, a escola intervinha neste comportamento de acordo com suas possibilidades. As estratégias utilizadas concentravam-se em conversas junto aos alunos e algumas leituras eram socializadas. Contudo, ainda não havia sido pensando um trabalho com a questão. A professora destaca ainda que sua participação no curso sobre História da África se deu não só devido ao seu interesse como também às facilidades por ser uma professora “extraclasse”. Tendo contato com todas as turmas da escola, a direção percebia que a professora poderia levar adiante um trabalho com um número expressivo de alunos.

Praticante de capoeira, Suzana relatou ter grande interesse por História do Brasil, mais precisamente a História da Escravidão e da formação dos vários locais de segregação dentro do Rio de Janeiro no pós-abolição, como os subúrbios e as favelas. Temas que não só faziam parte de seus estudos, como também a impulsionaram a construir um projeto com adolescentes, em defasagem idade/série, majoritariamente negros, moradores das favelas do entorno da escola investigada. O trabalho foi desenvolvido antes do contato com a formação continuada.

Tratava-se de um trabalho da sala de leitura em parceria com o professor regente da turma. Quanto aos resultados deste trabalho a professora registra o aumento da autoestima dos alunos, do reconhecimento de que tinham uma história. Considera o trabalho um pequeno passo; embora tenha observado o crescimento do respeito entre os alunos.

Em relação ao curso de formação continuada para o trabalho com História da África, a professora relata ter gostado bastante da proposta. Considera que os conteúdos ministrados acrescentaram bastante à sua formação. Reconhece que a professora Ana, responsável pelo curso, possuía muitos conhecimentos sobre a questão. Assinala como crítica o perfil teórico da formação o que considera um grande desafio, ou seja, transformar a teoria apresentada em algo que pudesse ser trabalhado junto às crianças na escola.

Como é que a gente ia transpor tudo aquilo que estávamos vendo no curso para dentro da escola? Era tudo muito teórico... Nós debatemos com pessoas adultas, que já tem informação sobre o assunto, conhecem a história. Como levar isso para dentro da escola? Fazer isso com as crianças era outro desafio. O curso deu informações para a gente, agora levar isso para a escola era o nosso desafio.

A docente informou ter sentido falta de atividades ligadas à prática durante a formação continuada, fato que atribui às características da

época, época em que os formadores sempre relatam que não há receitas para um trabalho de sucesso e que o profissional necessita criar. Considera importante a apresentação de atividades práticas que pudessem inspirar os professores, já que a partir da formação era cobrado que a escola apresentasse um trabalho à Secretaria de Educação. Considera, ainda, que a mobilização para a proposta na época da formação foi bastante significativa, porém, uma mobilização imposta. O trabalho passou a ser cobrado daqueles que participaram da formação, muito embora reconheça ser mérito da proposta a proposição de um trabalho com a lei 10.639/03 na rede, com crianças, jovens e adultos.

Como resultados desta formação e do trabalho desenvolvido a partir dela, considera que as crianças estão mais receptivas e capazes de reconhecer o “outro” como igual. As propostas desenvolvidas pela docente enfatizaram os contos infantis que apresentavam personagens negros.

O grupo de professores da escola percebeu a necessidade de buscar a figura de negros em revistas que pudessem servir de modelo para as crianças. Buscaram-se histórias que apresentassem o negro como bonito e não apenas como uma pessoa discriminada. Segundo a docente, este foi o ponto chave do trabalho com as crianças: “apresentar o negro como belo”, além do debate sobre a discriminação racial. Para a docente, entre as crianças a discriminação e o preconceito não estão consolidados, pois elas reproduzem o que escutam dos pais. Acredita que enfatizar o tema não vale a pena; considera ser mais pertinente ajudar a criança a enxergar o que é belo nas raízes negras.

Suzana informa que o trabalho partiu de sua parceria com a professora da biblioteca e que, de forma menos intensa, houve mobilização da escola. Segundo a docente, as professoras da sala de leitura e da biblioteca que receberam a formação fizeram um trabalho mais incisivo. Destacou que a proposta recebeu apoio dos demais professores, na medida em que os debates sobre os filmes apresentados e outras propostas prosseguiram na sala de aula com o apoio dos mestres regentes de turma.

A docente atribui o apoio oferecido pela direção da escola ao fato de o trabalho a ser apresentado tratar-se de uma recomendação da Secretaria Municipal de Educação. Apoio que se dava a partir do fornecimento de material para os trabalhos, além do incentivo para que os professores levassem a proposta à frente. Segundo ela, iniciativas que partem dos professores também recebem apoio, sendo esta uma característica da escola. Entretanto, percebe que, como a proposta partiu de uma deliberação da Secretaria Municipal de Educação, gerou uma mobilização maior do que a de costume.

Em relação ao trabalho com os alunos adultos, Suzana atribui papel preponderante ao trabalho com a História do negro no Brasil e da conquista da abolição. A partir da valorização do elemento negro na sociedade há uma maior valorização das raízes negras por parte dos alunos. Ser negro deixa de ser uma ofensa e o aumento na autoestima dos alunos passa a ser notório.

A docente destaca que, junto aos adultos, o trabalho com a discriminação racial foi bastante significativo. De forma “chocante” (sic) foi exibido um filme que apresentava uma viagem em um navio negreiro. Muitos alunos se recusaram a assistir dizendo que não queriam saber daquela história. Foram necessárias muitas conversas com os alunos e com os professores a fim de chamar a atenção para a necessidade de se conhecer a história, destacando os aspectos positivos, edificantes, que devem ser mostrados aos alunos como o fato de o negro ser o conquistador de sua liberdade. Foi dado destaque também às diversas formas de manifestação da cultura negra no Brasil como na culinária, na forma de falar, vestir, destacando o quanto o povo brasileiro é mestiço. Conforme os alunos passam a valorizar seu pertencimento negro, “brincadeiras” pejorativas relativas ao pertencimento racial dos alunos deixam de existir, melhorando o relacionamento entre eles.

Percebe-se que a professora foi capaz de reconhecer uma das maiores violências que o racismo e a discriminação racial podem promover: convencer a vítima de que ela realmente ocupa um lugar

inferior na sociedade, minando sua autoestima e sua disposição para mudar sua realidade. Como alerta Seyferth ([19--]), ainda nos dias de hoje é possível perceber doutrinas racistas gerando a exclusão de muitas pessoas.

Segundo Suzana, o trabalho mais vultoso com as culminâncias⁷ ficou restrito ao ano de 2006, época em que foi cobrada a apresentação de trabalhos em virtude de formação oferecida. Nos anos seguintes a temática racial aparecia nos períodos destinados ao planejamento, permeando outros assuntos, com maior presença no ensino regular noturno.

Acredita que o trabalho com os adultos tenha sido mais intenso em virtude da importância que esse grupo de alunos deu à questão. Alunos, segundo sua percepção, que já tinham enraizado a questão do preconceito e da discriminação. Reflete que o grande fluxo de alunos adultos todos os anos tem levado os docentes a conversarem sempre sobre a questão, embora não seja dada a mesma ênfase que foi dedicada no ano de 2006.

A docente classifica o trabalho com a questão racial como um “modismo” (sic) de época, período em que a questão ecoou por todo Brasil, momento em que foi implementado o projeto *A Cor da Cultura* e a Secretaria de Educação dedicou atenção especial sobre a questão racial. Esta percepção deve-se, segundo ela, à diminuição da ênfase dedicada a esta temática no ano de 2006, apesar de a Secretaria continuar investindo nos cursos de formação.

Apesar de ter cursado apenas a formação para o trabalho com História da África, a docente teve acesso ao material do projeto *A Cor da Cultura*, além do contato com os professores que receberam a referida formação e construiu uma imagem do que foi o projeto; para ela tratava-se de um trabalho com modelos que destacavam as belezas e singularidades das raízes negras.

7 Chamam-se culminâncias o encerramento dos projetos onde os resultados são apresentados por meio de mostras e trabalhos.

Percebia a integração entre a proposta para o trabalho com o projeto *A Cor da Cultura* e o curso de formação para o trabalho com História da África, na medida em que o último trazia conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento de questões abordadas pelo projeto *A Cor da Cultura*. Com base no conhecimento histórico fornecido pela formação continuada para o trabalho com História da África, era possível trabalhar a cultura afro-brasileira proposta pelo referido projeto e debater o racismo e a discriminação junto aos adultos, apresentando aspectos da cultura e do belo para as crianças.

Suzana define a lei federal 10.639/03 como uma proposta que veio “de cima”, do Ministério da Educação. Contudo, pondera que se houve a necessidade de promulgar uma legislação para tratar da questão é sinal de que o racismo e a discriminação chamou a atenção no âmbito nacional; sinal de que a questão é grave em todo o país.

Apesar de considerá-la uma imposição, sem a necessária discussão junto aos professores, percebe que a legislação impulsionou um trabalho bastante válido despertando a atenção das pessoas. Afirma que só é possível fazer algo para mudar uma situação quando se admite a existência do problema e acredita que ninguém pode tentar interferir em uma situação que julga não existir. Considera, também, ser importante que seja dada a devida ênfase ao assunto para que a realidade seja modificada.

A professora reconhece que boa parte das pessoas negras na cidade se encontram nas favelas por questões que marcaram a história do Brasil. Situações desfavoráveis que levaram parte da população negra a deixar de estudar diminuindo as possibilidades de mobilidade social que o estudo pode proporcionar. Observa que o acesso à educação formal pode alterar o quadro de desvantagem social da população pobre e negra da cidade que, historicamente, tem-se mostrado em situação de desvantagem econômica e social em relação aos grupos tidos como brancos, conforme propõe Hasenbalg (1978).

A docente define a cidade como um lugar em que não só a população negra tem menor acesso aos bens econômicos e sociais como

também é vítima de discriminação nos bancos, nas ruas, pequenas situações que acabam por pontuar todo o município. O trabalho com a questão racial na cidade seria importante para alterar minimamente esta realidade. Para tanto, sugere que a formação continuada seja incrementada, que mais professores tenham acesso sem que os alunos sejam prejudicados e que todo o município trabalhe o tema no decorrer do ano e não apenas uma vez.

Durante os relatos de Suzana, percebeu-se o quanto a formação continuada mobilizou a escola para o trabalho com a questão racial, levando-a a pensar estratégias para a execução de trabalhos, principalmente no ano de 2006. Com o passar do tempo, no entanto, houve um esvaziamento das ações no cotidiano da escola.

Fica a dúvida, então, sobre que outras ações ainda são necessárias para que o debate se consolide nas práticas dos docentes da escola investigada.

1.4 - LAURA

Laura foi diretora⁸ da escola investigada no ano de 2006, ano de implementação da formação continuada para o trabalho com a lei 10.639/03 e permaneceu no cargo até o final do ano de 2008. A professora Laura, 47 anos, nascida na cidade do Rio de Janeiro e criada na cidade em questão. Segundo autotaxi, sua família é branca, de origem alemã e italiana. Laura é graduada em Pedagogia.

Ao assumir a direção da escola seu principal objetivo concentrava-se na alfabetização das crianças. Para tanto, a professora mobilizou esforços em relação aos aspectos pedagógicos, que lhe pareciam bastante carentes.

Ao destacar dificuldades na alfabetização das crianças, Laura aponta para questões bastante problemáticas como, por exemplo, a

8 O cargo de diretor de escola na cidade é classificado como “Cargo de Confiança”, isto é, uma indicação da Prefeitura que costuma ser modificada quando uma nova administração eleita pelo povo toma posse no poder executivo.

qualidade de ensino da escola pública. A constatação da docente é de que a maior parte da clientela da escola pública analisada é negra e, ao realizar esta análise, remete-se à qualidade da educação oferecida a esses sujeitos.

Esta afirmação converge com pesquisas que indicam que as dificuldades no processo de alfabetização não só produzem efeitos observáveis na distorção série/idade, como também implicam na não permanência desses alunos na escola alijando esses sujeitos de oportunidades no mundo do trabalho e, por consequência, aumentando a desigualdade social.

O combate ao racismo e à discriminação tangencia o debate sobre a qualidade do ensino oferecido aos negros. Pensar em qualidade de ensino é pensar na formação continuada em serviço, nas condições de trabalho dos professores, na estrutura das escolas e também nas condições de vida das crianças e dos jovens. A reflexão acerca do depoimento da professora Júlia, atual diretora da escola, depoimento que será apresentado adiante, informa que a alfabetização ainda é um problema apresentado pela unidade investigada e um desafio para a atual direção.

Por meio dos relatos de Laura, observa-se um novo dado: antes do início da implementação da lei 10.639/03 na escola, direção e equipe técnico/pedagógica já haviam detectado o tratamento pouco amistoso e bastante pejorativo entre as crianças. Para amenizar a situação foi concebido e discutido junto aos professores um projeto que versava sobre valores. Contudo, a implementação do projeto *A Cor da Cultura* contribuiu com possibilidades de intervenções mais incisivas atingindo pontos ainda não abordados.

Segundo a professora, no ano de 2006 surgiram rumores sobre a legislação, o que precipitou sua busca por maiores informações na internet. Em seguida, a Secretaria Municipal de Educação convocou reuniões com diretores de unidade. Além destas, a escola recebeu cópia da legislação que foi repassada para os docentes. Quando indagada sobre o respaldo que a secretaria ofereceu à escola para o

trabalho com a nova legislação, afirmou que o apoio veio em forma de capacitações para que os professores trabalhassem com a temática na escola, sem que houvesse obrigatoriedade de envio de docentes para as mesmas.

Destaca-se que a Secretaria Municipal de Educação, enquanto órgão central, estabelece relação de poder com as escolas que compõem a rede. Negar uma recomendação da mesma pode não ser um ato tão simples quanto possa parecer.

A maior parte dos relatos aponta para uma maior incidência de trabalhos ligados à questão racial no ano de 2006, ano em que a Secretaria Municipal de Educação abraçou a questão e que, segundo os dados da pesquisa, parece ter dispensado maiores esforços para a implementação da proposta.

É preciso ter a sensibilidade de ver o profissional que pode participar disso. O profissional que pode abraçar a tua causa. Porque aquele profissional que participa de uma capacitação será o multiplicador se você conquistar o profissional. Mas o profissional que não quer participar vai à capacitação só por ir e não vai multiplicar, pelo contrario, ele vai absorver aquilo e vai morrer.

Os dados apontam para um número bastante expressivo de professores extraclasse que, por não apresentarem trabalho direcionado à apenas uma turma pareciam ter maior mobilidade para se ausentar da unidade. Todavia, os relatos da professora Laura não só informam sobre a participação de regentes de turma ao longo do período em que a formação foi oferecida, como também a identificação de características dos professores que pudessem mobilizar o conhecimento adquirido e multiplicar os mesmos para os demais docentes da escola, já que era oferecido para a escola um número reduzido de vagas para a formação. Havia não só a mobilização do profissional como um incentivo para que ele desenvolvesse o trabalho na escola.

Percebe-se que os relatos baseados nas memórias da professora não trazem uma clara distinção entre o que foi o projeto *A Cor da Cultura* e o curso de formação continuada para o trabalho com História da África. Talvez a não distinção se dê pelo fato de a professora não ter vivido as formações de forma efetiva, e sim gerenciado o envio de docentes e a aplicação do trabalho na escola. Segundo seus relatos, as informações acerca das formações chegavam por intermédio dos docentes que tiveram acesso à mesma e que, em sua avaliação, foi de boa de qualidade.

Quanto aos resultados, a professora destaca que, apesar de não haver uma mudança total, o que seria difícil em sua opinião, a realidade da escola foi modificada principalmente por uma integração que ocorreu, sobretudo, nos dois primeiros anos e à ênfase dada ao trabalho em grupo que potencializou a percepção da noção de “diferença”, principalmente entre os alunos maiores.⁹

As ofertas de vagas para a formação continuada não se restringiram ao ano de 2006, segundo Laura. Durante os anos que se seguiram outros professores da escola tiveram acesso à formação. Ao posicionar-se sobre o possível enfraquecimento da proposta ao longo dos anos, a professora informou que não percebia a situação dessa forma. De acordo com sua visão, houve outra modalidade de apresentação. Passado, os primeiros anos em que as culminâncias eram sempre atreladas aos projetos, paulatinamente a proposta se inseriu no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, atualmente, é acompanhada por uma conscientização dos professores.

Quanto à cobrança por parte da Secretaria Municipal de Educação, a professora observa que ela se deu de forma mais incisiva nos dois primeiros anos, quando se cobrava principalmente, a presença de professores na formação. Nos anos seguintes, ocorreu uma “implementação gradativa” alertando-se apenas quanto à necessidade do

9 A professora refere-se como alunos maiores àqueles que pertenciam aos 4º e 5º anos de escolaridade além do Ensino Regular Noturno.

trabalho.

A professora chama a atenção para uma questão fundamental nos debates sobre educação que é a formação continuada em serviço. Sua experiência aponta para a impossibilidade da formação fora do horário de trabalho devido à dura realidade do magistério no Brasil. Embora os salários pagos na rede de educação da cidade sejam “bons”, segundo a docente, ainda não é possível viver trabalhando em apenas um horário. Laura afirma que há professores com duplas e triplas jornadas de trabalho.

O destaque à formação docente e à formação continuada é uma marca de todo o depoimento da professora Laura. O valor que a mesma confere ao capital humano e as possibilidades que o profissional com uma formação de qualidade trazem para a escola são preponderantes. É a partir de sua experiência enquanto regente de turma que a professora passa a reconhecer as peculiaridades da rotina dos professores que, muitas vezes, dedicam-se a duplas e triplas jornadas de trabalho e à necessidade do investimento no suporte teórico que possibilite novas estratégias para a prática docente, viabilizando diferentes intervenções junto aos alunos. A professora também destaca aspectos fundamentais da “práxis pedagógica”.

Segundo Oliveira (2003), o termo *práxis* significa a íntima relação entre a teoria e a prática. Prática docente vista enquanto aplicação de um quadro teórico que precisa ser revisto e aprimorado de acordo com as novas demandas sociais. É por meio da formação continuada que os profissionais podem refletir sobre sua prática e adquirir os conhecimentos que a todo o momento são produzidos e revistos. A mesma autora ressalta que é fundamental que as escolas e as secretarias de educação mobilizem recursos e possibilidades para que a formação continuada aconteça sem que haja prejuízo para os alunos. Além disso, critica a forma como esta modalidade de formação é proposta pela atual LDB, determinando uma carga horária bastante reduzida e sugere que seja incluído na carga horária do professor um período consistente para que o mesmo possa permanecer em constante formação.

Tendo em vista o caráter recente da legislação que trata da questão racial e, por conseguinte, o grande número de professores que não tiveram acesso a esses conteúdos nos cursos de formação profissional, nos cursos de graduação e pós-graduação, acredita-se que a formação continuada, quando proposta de forma coerente, pode auxiliar o profissional a dominar os conteúdos pertinentes à questão de forma consistente e segura, promovendo uma prática docente capaz de interferir na realidade dos alunos.

A professora afirmou seu empenho e incentivo para que a questão racial fosse debatida na escola, tendo em vista a realidade dos alunos e situações de discriminação entre os mesmos que são consensos entre os depoentes. Contudo, percebe-se também o poder que a Secretaria de Educação exerce sobre a escola, e enquanto a cobrança por parte da mesma mostra-se de forma mais direta, o trabalho com a questão racial parece funcionar de forma mais incisiva.

1.5 - PAULA

Paula é orientadora pedagógica da escola investigada. Ingressou nos quadros da instituição no ano de 2006 e permanece até os dias de hoje. Graduada em Pedagogia, nasceu na cidade do Rio de Janeiro, tem 46 anos e desde a infância mora na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Filha de família mestiça, a professora afirma-se como negra.

Sendo parte da equipe técnico/pedagógica, suas considerações trazem um olhar peculiar para a questão. É sua tarefa acompanhar e gerenciar o trabalho dos professores. Além desse fato, a professora participou da formação para o trabalho com o projeto A Cor da Cultura.

No ano de 2004, a professora ingressou na rede municipal da cidade, como especialista em educação, tendo em vista sua formação na área de Orientação Pedagógica, atuando diretamente junto aos professores regentes das turmas. No ano de 2006, a professora transferiu-se para a escola investigada e a discriminação entre as crianças era algo que lhe chamava atenção:

Vim a perceber preconceito entre as crianças aqui na escola. Quando uma criança diz para outra que é morena sem ser, quando se intitula branca sem ser, quer clarear o cabelo de qualquer forma com água oxigenada com a pele negra. Com isso tudo você percebe que ela está querendo seguir o padrão que a sociedade impõe, ela quer ser loira, fala em comprar lente de contato verde, isso este ano, chamei e conversei, os professores também conversam. Uma questão de aceitação, mas creio que isso está lá na família dela.

A descrição da cena torna-se recorrente durante toda a entrevista. É possível levantar possibilidades para tal comportamento; talvez uma simples brincadeira de criança que, de forma lúdica, experimenta o mundo, talvez algo mais grave; a negação do fenótipo negro muitas vezes desprezado pela sociedade e a busca por uma estética branca que ainda se apresenta como padrão de beleza na sociedade brasileira. Comportamento que certamente requer a intervenção de um adulto capaz de desestabilizá-lo.

Contudo, levanta-se a possibilidade de que o comportamento da criança remeta a professora a suas experiências com a questão racial em que, ora lhe eram atribuídas características brancas, ora negras. Apesar da relevância da informação, cabe assinalar que ela não foi relatada por nenhum outro informante desta pesquisa, embora a maior parte dos entrevistados tenham tido contato com a menina e o dilema vivido pela mesma. Fato que leva à suposição de que o entendimento da gravidade da questão racial pode estar muitas vezes relacionado com as vivências dos indivíduos.

A professora não se recorda dos detalhes da formação, mas lembra-se que se tratou de uma formação bastante curta e que outros professores foram contemplados com a continuidade do curso. Segundo ela, o curso abordava os valores civilizatórios, a questão da musicalidade, a importância da roda, religiões, crenças, comidas e palavras de uma forma bastante lúdica.

Destaca, também, o apoio e a participação da professora Ana, então representante da Secretaria de Educação e o fato de a escola ter sido premiada por realizar um bom trabalho a partir da formação realizada. Enfatiza, em seus relatos, a pertinência da formação oferecida pelo projeto “A Cor da Cultura” com o curso desenvolvido pela secretaria para o trabalho com História da África, ressaltando o trabalho da professora Kátia, que ainda hoje trabalha com os conteúdos de forma bastante efetiva em seu trabalho na Sala de Informática.

Mediante os relatos da professora percebe-se também que os trabalhos desenvolvidos no ano de 2006 foram um marco na escola e que não mais ocorreram com tanta intensidade. Segundo Paula, não há mais cobranças por parte da Secretaria Municipal de Educação quanto à execução da proposta. Entretanto, a discussão continua permeando a escola, integrando inclusive o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade.

A equipe pedagógica da escola é composta por cinco profissionais, sendo ela um deles. Pelo que foi possível apreender, tecer reflexões sobre o trabalho de profissionais que estão sobre a responsabilidade de seus colegas de equipe é algo que lhe parece pouco confortável. Sendo assim, a professora delimita seus comentários aos seus coordenados que são professores das classes especiais e os regentes do quarto e quinto anos de escolaridade. Indivíduos que, segundo seus relatos, são bastante autônomos em relação a seus trabalhos, abordando as propostas sem a necessidade de maiores cobranças.

Entende-se que as memórias estão muitas vezes mediadas por dilemas éticos e políticos, além de possíveis perturbações, como proposto por Levi (2006). Destaca-se o cuidado da professora com os limites dos seus relatos, tendo em vista o lugar que ocupa na equipe pedagógica da escola. Dessa forma, admite-se que o contexto vivido baliza seus relatos, sem impedir que sua identidade, marcada por peculiaridades de seu pertencimento racial e os conflitos gerados pelos valores da sociedade, estejam presentes nos mesmos.

1.6 - JÚLIA

A professora Júlia nasceu na cidade do Rio de Janeiro, tem 37 anos de idade. Define sua família como “bastante misturada”. A maior parte de origem nordestina, seus pais apresentam ascendência indígena, branca e negra. Informa que percebe de forma bastante clara que não tem “etnia branca”. Graduada em Língua Portuguesa, atuou no segundo segmento da rede municipal da cidade investigada.

O interesse por seus relatos surgiu devido a seu envolvimento com a escola onde esta investigação foi realizada. A professora é a atual diretora da escola. Sua gestão teve início no ano de 2009, dez anos após seu ingresso na Rede Municipal de Educação.

Júlia assumiu o cargo após as mudanças políticas ocorridas no ano de 2008. Até então, não havia estabelecido laços com a unidade investigada. Recebeu a tarefa de gerir um grupo com uma estrutura de trabalho já consolidada. Nesse momento, as primeiras medidas para implementação da lei federal 10.639/03 já haviam sido tomadas.

Seu olhar confere, então, uma nova possibilidade de ler o processo de implementação da referida lei. Durante a entrevista, descobriu-se que a professora Júlia é a única entre as entrevistadas que participou das duas frentes para a implementação da lei 10.639/03 oferecidas aos professores da cidade, momento em que atuava como professora de Língua Portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental em outra escola da rede municipal.

Esses novos dados ampliaram o foco da entrevista. Com isso, a professora forneceu não só suas impressões acerca dos reflexos da proposta passados três anos desde o início da “implementação” da mesma, como também revelou dados acerca de como a proposta se deu em outra unidade escolar da rede. Contribuiu também com suas percepções acerca da formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação da cidade.

Segundo ela, seu contato com a formação continuada para o trabalho com a lei se deu por meio de um ofício sobre uma semana de formação na sede do Serviço Social da Indústria (SESI) que chegou à escola onde trabalhava. Tratava-se do projeto “A Cor da Cultura” que foi oferecido para as escolas.

Até então, os relatos deixavam a impressão de que a formação para o trabalho com o projeto teria sido breve, entretanto, com o relato da professora Júlia, percebeu-se que se tratou de uma semana de estudos no bairro Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro.

Embora a proposta fosse oferecida para toda a escola, apenas a professora regente de Sala de Leitura e a professora Júlia mostraram interesse em participar da formação. Ambas tiveram a oportunidade de participar da formação dentro do horário de trabalho.

Chegou um ofício para a escola; uma semana de formação no SESI, na tijuca. Tratava-se do projeto A Cor da Cultura que foi oferecido para toda a escola. Participamos a professora de sala de leitura e eu que sempre gostei de novidades. Fui dentro do horário de trabalho. Nós fazíamos várias atividades... base teórica mesmo era muito pouco, mas muita sugestão de atividades de como trabalhar com o material. Era mostrado o material, os vídeos e dali você pegava atividades para trabalhar na sala de aula.

Segundo a professora, a proposta consistia em possibilidades para a utilização do material fornecido pelo projeto. Quando questionada sobre os conceitos trabalhados, a professora diz não recordar. Júlia a define de forma bastante resumida: “[...] um compêndio de materiais prontos e a prescrição para que os mesmos fossem utilizados”.

A descrição se distingue das colocações de outros sujeitos que percebem outras peculiaridades da proposta, tal como a apresentação de modelos positivos acerca das raízes negras. É por meio do confronto entre as informações, do preenchimento das lacunas deixadas pelos sujeitos que se procura construir um panorama do que teria sido a proposta.

Acredita-se, então, que o projeto “A Cor da Cultura” apresentou um conjunto de materiais e as instruções para o uso dos mesmos. Contudo, mediante outros relatos, é possível perceber também que a proposta auxiliou no trabalho com a cultura afro-brasileira, na medida em que por meio dos materiais fornecidos e conteúdos discutidos, os professores da escola puderam elaborar trabalhos para suas turmas destacando peculiaridades da cultura afro-brasileira.

Júlia informa também que logo após a semana dedicada ao projeto *A Cor da Cultura*, se dispôs a participar do curso implementado pela professora Ana sobre História da África, motivada por sua curiosidade e desejo de enriquecer sua bagagem sobre História da África para trabalhar em sala com seus alunos. O curso sobre História da África oferecido pela Secretaria Municipal de Educação atendeu suas expectativas, contudo, considera ser necessária a ampliação da iniciativa com o aprofundamento dos conteúdos.

Após as respectivas formações, a escola em que trabalhava promoveu vários trabalhos sobre a questão liderados por ela e pela professora de Sala de Leitura. Ocorreram também grupos de estudos para a formação dos demais professores da escola. A professora liderou os trabalhos no segundo segmento enquanto a professora de Sala de Leitura promoveu atividades junto ao primeiro segmento da escola.

Para Júlia, a proposta esbarrou no preconceito para o trabalho com religiosidade de matriz africana. Primeiramente com os professores e, depois, com os pais. A professora considera que as condições para o trabalho na época pouco satisfatórias. Não houve envolvimento da direção para reverter a contrariedade demonstrada. Diante disso, sentiu-se isolada trabalhando junto à outra professora. Apesar dos entraves, considera que a proposta desenvolvida na escola trouxe muitos ganhos principalmente entre os adultos. Destaca o trabalho como o vídeo “Heróis de Todo Mundo”, integrante do kit do projeto “A Cor da Cultura” que colaborou para o fortalecimento da autoestima dos alunos.

Júlia localiza no trabalho com a religiosidade de matriz africana a maior a dificuldade no desenvolvimento das ações. Três das seis informantes apontaram dificuldades similares. Dificuldades que aparecem desde os relatos das professoras que programaram a formação continuada como também para os professores que atuam nas escolas.

Chama-se especial atenção para o trabalho com tais conteúdos, ponto em que muitas vezes a proposta tende a esvaziar-se. Acredita-se ser necessário um esforço conjunto para que tais dificuldades possam ser superadas, destacando que os referidos conteúdos devem chegar às escolas enquanto conhecimento acumulado e produzido pela sociedade brasileira; talvez seja este o ponto que necessita de maior investimento e debate no que tange ao desenvolvimento de ações na perspectiva da 10.639/03.

Em relação às cobranças por parte da Secretaria Municipal de Educação para que o trabalho acontecesse identifica, tal como as outras, a diminuição gradativa das reuniões e investimentos com o passar dos anos. A professora passou a trabalhar individualmente. Produziu uma cópia do material e o trabalhou apenas com suas turmas.

Considera o trabalho com as questões pertinentes à lei 10.639/03 bastante importante. Percebe a possibilidade de resgate da cultura e o combate ao preconceito racial ainda bastante presente na cidade. Afirmar ser importante que o preconceito seja desmascarado e a necessidade de que as pessoas se aceitem como negras, conferindo ao caráter mestiço do povo brasileiro motivo de bastante orgulho. Para que o trabalho com a questão se consolide sugere que seja designado um profissional dentro da escola, ou alguém responsável por um grupo de escolas que zelasse pela implementação da proposta na rede.

Ocupando, atualmente, o cargo de gestora relata sua intenção de dar continuidade ao projeto de apoio à alfabetização que já vinha ocorrendo na escola. Pensa, no entanto, em fazer alguns ajustes como a indicação de profissionais com formação específica para atuar no projeto. Informa que o investimento no projeto tem por objetivo

acabar com o enorme índice de retenção no ciclo de alfabetização que a escola apresenta.

Quando questionada sobre os motivos que levavam às dificuldades no processo de alfabetização dos alunos da escola a professora destaca questões ligadas à estrutura e às transformações presentes na história da escola pública no Brasil.

Acredito que falta formação do professor para trabalhar com a clientela da escola pública. Sempre falo que a gente aprendeu a alfabetizar muito tarde, a escola pública só começou a alfabetizar na década de 80, nós estamos ainda engatinhando. Antes as crianças entravam na escola pública alfabetizadas. Entrei na escola pública alfabetizada. A família tinha que dar conta. Agora a gente pega uma clientela, sem qualquer perspectiva. São filhos dos que foram excluídos da escola pública do passado. Eles não vêm na educação muitos horizontes porque conseguem sobreviver sem educação. É essa clientela que a gente recebe. Eles têm pouca motivação para vir pra escola.

Observa-se também desinteresse de algumas famílias pela educação escolar por meio dos altos índices de evasão no primeiro ano do ciclo de alfabetização que, segundo a depoente, é bastante elevado.

Ao avaliar a evasão escolar de alunos adultos ou adolescentes pode-se concluir que na maior parte das vezes trata-se do desinteresse do aluno pela escola; todavia, quando a evasão acontece nos primeiros anos de escolarização, quando crianças muito pequenas, por volta de seis anos de idade deixam de ir à escola, pode-se concluir que se trata de desinteresse da família. Chama a atenção o fato de parte dessas famílias estar cadastrada em programas do governo de auxílio financeiro que têm como pré-requisito a frequência das crianças à escola. Questiona-se, portanto, sobre os motivos que levam estas famílias a “desistir” da escolarização de seus filhos pequenos? Famílias que podem ser identificadas como negras.

Em relação à discriminação racial na escola e ao trabalho realizado nesta perspectiva, Julia afirma não identificar essa problemática, embora, reconheça a possibilidade de trabalhos isolados como o que é realizado pela professora Kátia. Informou, entretanto, que pretende retornar ao projeto que tem por objetivo implementar a lei 10.639/03. Vem analisando o que é possível aproveitar do trabalho que já foi feito e verificando o que é possível fazer. Ressalta que, na medida em que o projeto data de 2006, os alunos que viveram a experiência já não se encontram mais na unidade e os que agora fazem parte do corpo discente necessitam tomar conhecimento da lei e de toda a questão da cultura africana.

Avalia que a equipe de professores da escola é bastante receptiva à questão e que, quando uma diretriz é proposta, o trabalho é realizado. A propósito do que poderia promover a efetiva aplicação dos dispostos na lei 10.639/03 na escola em questão, a professora chama atenção para a necessidade de mais formação entre os docentes. Afirma que em relação ao quantitativo de professores da rede, o número de mestres formados ainda é pequeno e vê como uma perda a saída da professora Ana da liderança da formação continuada.

2 – CONCLUSÃO

Tendo em vista o breve espaço de tempo que deve ser dispensado a uma pesquisa de mestrado, optou-se por trabalhar com relatos orais com objetivo de investigar a trajetória da formação continuada para o trabalho com a questão racial em uma cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro verificando se, de alguma forma, a realidade foi alterada, transcorridos quatro anos desde que a questão passou a ser discutida nas escolas da cidade.

Como estratégia metodológica a pesquisa realizou-se em uma unidade escolar que aderiu à proposta, escola em que foi possível verificar os ganhos e os entraves vivenciados após o investimento na formação continuada, conforme foi esclarecido na introdução deste artigo.

Entende-se que a validade desta pesquisa esteja no fato de reconstruir a trajetória de uma proposta pedagógica que parte do Ministério da Educação e chega até a escola, valorizando os sujeitos que operam as deliberações e as produzem em suas unidades de ensino, a partir de seus conhecimentos e referências fazendo com que as deliberações assumam características específicas dos locais onde são desenvolvidas.

Destaca-se que os sujeitos que operam as deliberações são essenciais para o sucesso das mesmas e que, embora sejam necessários a pesquisa e o debate acadêmico sobre as questões e projetos educacionais, verifica-se que é no cotidiano das escolas que os mesmos são produzidos e que a valorização das iniciativas pelas Unidades Escolares aliados à formação de qualidade são fundamentais para o sucesso das propostas.

Tendo em vista multiplicar as perspectivas de olhares sobre a questão, colheram-se não somente os relatos dos docentes que tiveram a oportunidade de participar da formação continuada no ano de 2006, mas também de outros elementos da equipe de trabalho que estiveram diretamente envolvidos com o desenvolvimento da proposta. Buscou-se entender não apenas a estrutura da formação continuada, como também sua trajetória desde a recomendação que parte do Ministério da Educação até a aplicação dos conhecimentos no cotidiano da escola, verificando se, de alguma forma, a questão mostra-se presente nas práticas dos professores que hoje atuam na escola.

A partir do curso, a Rede Municipal de Educação passou a enxergar a necessidade de desenvolver uma proposta que abarcasse os conteúdos referentes à lei federal 10.639/03, pois as escolas foram mobilizadas e passaram a atentar para atitudes que antes pareciam *invizibilizadas*.

Destaca-se que o movimento ocorrido a partir da formação continuada em 2006, parece ter sido impulsionado pelas cobranças da Secretaria Municipal de Educação e apresentou-se diluído na medida em que as cobranças perderam a intensidade. Contudo, o assunto

segue presente na escola, nos olhares, nas atitudes, nas manifestações de racismo e discriminação que deixam de ser vistas com indiferença por parte da escola. Talvez um dos maiores ganhos da proposta tenha sido chamar a atenção da comunidade escolar do município para a necessidade de se atentar para a questão racial.

Quanto ao projeto de formação continuada desenvolvido a partir do ano de 2006, reconhece-se que a proposta configura-se como marco no debate acerca da questão na cidade, abrindo caminho para que outras ações tomassem corpo. A proposta abre o debate, chama a atenção dos docentes e escolas para a questão.

Acredita-se que não somente a escola deva repensar suas ações como também aqueles que promovem os parâmetros de ação no nível do Ministério de Educação, na medida em que alguns entraves são recorrentes e congelam as ações. Entraves que cercam os debates como os que tratam das religiões de matriz africana. Verifica-se que é necessário que todos se unam a fim de repensar ações e trazer possibilidades. Repensar a forma como as questões relativas à lei 10.639/03 têm sido tratadas pelas escolas, para que seja possível o afastamento dos determinismos e manifestações ideológicas a fim de buscar o conhecimento e o debate.

Partindo de um dos princípios básicos das ações afirmativas, deve-se tratar os desiguais de forma desigual. A formação oferecida no ano de 2006 deve ser pensada a partir do contexto na qual foi desenvolvida e, destaque especial deve ser atribuído à ação dos sujeitos envolvidos.

A iniciativa foi produzida num curto espaço de tempo e contou com a participação fundamental da professora Ana, responsável pela implementação da proposta junto à Secretaria Municipal de Educação. Sendo historiadora por formação e sem o apoio de uma equipe multidisciplinar, a professora tende a valorizar seus conhecimentos prévios e, a partir deles, expandir a questão.

O depoimento da professora Ana vem corroborar uma das constatações dos estudos que analisam as iniciativas relativas à lei

10.639/03, ou seja, a percepção de que ações de indivíduos isolados têm sido preponderantes para o sucesso e desenvolvimento da proposta. A forma como Ana se empenhou no desenvolvimento do projeto foi preponderante para a “implantação” do mesmo na rede. Tal fato foi percebido não só pela análise dos relatos da professora como também dos docentes que compõem a unidade investigada e que ao se referirem à formação continuada, de forma unânime, se referem à professora Ana e à pertinência de seus esforços. A última entrevistada, a professora Júlia, chega a deixar claro sua percepção de que o projeto apresentou melhor desenvolvimento enquanto a professora Ana esteve à frente da proposta.

A exigência quanto à formulação do projeto de formação continuada chega até a escola por meio de ofício e encontra características singulares no local: uma chefia com uma percepção estratégica do corpo docente e dos problemas que pontuam a escola, entre eles o *difícil* relacionamento entre os alunos.

A direção da escola mobilizada para a solução dessa questão empenha esforços para solucionar o baixo desempenho de parte significativa dos alunos no processo de alfabetização. Pelo que foi possível verificar, o convite à formação continuada chega não só como uma proposta recomendada pelo nível central, mas também como um projeto que poderia auxiliar na solução de questões que já haviam sido percebidas pelo corpo docente: baixo desempenho por parte dos alunos, relacionamento conflituoso entre os discentes marcados por atitudes de racismo e discriminação.

Embora a escola tenha considerado pertinente a iniciativa que chega do nível central, dificuldades para suprir as ausências dos docentes durante a formação se fazem presentes. As entrevistadas destacam o fato de que os professores enviados para a formação, num primeiro momento, foram aqueles que atuavam de forma extraclasse, isto é, não mantinham regência de uma única turma e, por isso, apresentavam maior facilidade para se ausentar da unidade escolar. Contudo, percebe-se também que esses docentes eram vistos pela direção como indivíduos

que apresentavam maiores possibilidades de engajar-se à proposta e contribuir de forma efetiva para multiplicar os conhecimentos.

A professora Kátia destaca-se por ser apontada como a professora que segue mobilizando esforços para por em prática os dispostos na lei 10.639/03. Entretanto, os depoimentos de Kátia revelam que suas intervenções são pontuais, conforme as necessidades dos grupos aos quais atende. Revela, em seu depoimento, que ainda apresenta dificuldades para construir projetos que possam permear seu trabalho durante todo o ano letivo, na Sala de Informática

Tais revelações levam ao questionamento acerca dos fatores que dão visibilidade às ações da professora Kátia na medida em que a mesma ainda não realiza um trabalho sistematizado. Kátia assume-se como negra e relata que sua família também apresenta fenótipo negro. Questiona-se se tais fatores dão maior visibilidade à prática docente da professora, na medida em que a sociedade muitas vezes atribui o combate ao racismo e a discriminação aos sujeitos negros. Não nos foi possível responder a esta indagação ao longo desta pesquisa, o que suscita novas questões a serem aprofundadas.

Sabe-se que, entre o grupo de informantes, Kátia foi quem prosseguiu os estudos acerca da questão buscando novas fontes de formação continuada. Acredita-se que a formação continuada seja uma função não só das prefeituras e demais organismos responsáveis pelo ensino, mas também de cada educador que, enquanto profissional, necessita também buscar formação inerente a sua profissão. As docentes apontaram para uma ampla discussão acerca da questão no ano de 2006, período em que a Secretaria Municipal de Educação da cidade não só implementou a formação continuada como cobrou que ações fossem executadas.

Foi possível perceber também que, ao longo do tempo, as ações tornaram-se menos efetivas, sendo possível dizer que hoje praticamente inexistem conforme revelam os relatos da atual diretora. Nesta unidade escolar, a proposta também parece ter tido como pilares alguns docentes que reconheciam o valor da ação.

Ao longo desta pesquisa percebeu-se a necessidade de maior investimento por parte dos formadores em espaços de debate acerca da prática pedagógica. Acredita-se, ainda, na necessidade de que a relação teoria/prática seja estabelecida durante todos os módulos dos cursos que se proponham a formar professores. Espaços nos quais os professores possam discutir ações efetivas no cotidiano das escolas, além da produção de planejamento pedagógico que dê respaldo às ações dos docentes. Espaços nos quais não só a prática possa ser discutida e experimentada pelos docentes orientados por seus formadores, como também a construção de estratégias para que os objetivos sejam alcançados, isto é, é preciso investir no debate acerca do planejamento pedagógico em que o docente possa visualizar de forma clara a relação entre os problemas a serem sanados, o conhecimento pertinente à questão e as estratégias necessárias para o sucesso de suas propostas.

O fato da proposta ter se dado de forma mais intensiva em um determinado período para depois se esvaziar, traz algumas constatações acerca dos projetos educacionais que são desenvolvidos nas escolas do país. Dentre o que foi possível apreender, considera-se preponderante para o sucesso dos projetos educacionais o entendimento da relevância do mesmo para os alunos. Acredita-se que seja necessário mobilizar mecanismos capazes de despertar nos docentes a percepção da necessidade de debater a questão racial na escola, a percepção de que tais conteúdos são fundamentais para a vida dos alunos e alunas.

Encontra-se um exemplo desta afirmativa a percepção da importância das ações em torno da alfabetização. Constatou-se que, no ano de 2006, uma das principais preocupações da unidade era a alfabetização dos alunos. Reconhece-se que a busca de proposta que pudesse aperfeiçoar a alfabetização dos alunos estava presente naquele momento e permanece até os dias de hoje, na medida em que a direção que assume em 2009 dá continuidade aos projetos voltados para a alfabetização promovendo os ajustes necessários. Percebe-se

que, de forma bastante pertinente, a alfabetização é percebida como importante por toda a unidade escolar, incomoda o grupo quando não se dá de forma satisfatória, move todo o grupo e o faz buscar novos caminhos.

Reconhece-se que a validade do debate acerca da questão racial ainda não é um consenso na unidade investigada. Os conteúdos recebem destaque em datas específicas em que o tema aparece de forma mais relevante assim como a ação de docentes que, de forma isolada, reconhecem a validade da proposta. Conforme sugerido pelas professoras, parece ser imprescindível o investimento em formação continuada, em um espaço de tempo apropriado, com aprofundamento dos debates teóricos e da produção acadêmica acerca da questão, além do incentivo à relação entre a teoria e a prática docente.

Acredita-se, por fim, que a formação continuada deve ser promovida no a fim de levar os docentes a refletir sobre seus paradigmas internos, seus conceitos já consolidados acerca da questão racial. Da mesma forma, a formação deve ter como um dos seus objetivos levar até a escola conhecimento, sem que se reduza a questão a proselitismo e doutrinação ideológico.

Há de se conhecer para respeitar, conhecer para dialogar e crescer em sociedade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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*. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2004.

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*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC/Secad, 2000.

CONSTITUIÇÃO 1988. *Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campina, SP, n. 1, p. 9-45, 2001.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

- _____. *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC, 2001.
- Nóvoa, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SEYFERTH, Giralda. *O conceito de raça e as Ciências Sociais*. [S.l.: s.n.], [199-]. Mimeo.
- THOMPSON, Edward Palmar. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 7-22, dez. 1999.

**O DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA DE
2009 NA PROGRAMAÇÃO DA
REDE GLOBO E DA TV BRASIL¹**

*Ivonete da Silva Lopes²
Sales Augusto dos Santos³*

-
- 1 Artigo apresentado no Eixo Temático *Comunicação e Midia* do VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) – *Afrodiáspora: Saberes Pós-Coloniais, Poderes e Movimentos Sociais* – realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de 26 a 29 de julho de 2010.
 - 2 Doutoranda em Comunicação Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: netelopes@gmail.com.
 - 3 Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor substituto nessa universidade. Pesquisador associado do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UnB. E-mail: salesaugustodossantos@gmail.com.

RESUMO

Este artigo descreve e analisa as diferentes perspectivas e tratamentos da cobertura da Semana do *Dia Nacional da Consciência Negra*, do ano de 2009, feita pelas Rede Globo de Televisão e TV Brasil. Busca-se demonstrar como uma emissora de televisão privada e outra pública atuaram na cobertura de uma das datas mais importantes para o Movimento Negro, o dia 20 de novembro. Data esta construída por esse movimento, em homenagem ao herói negro Zumbi dos Palmares, que simboliza a luta dos negros por igualdade de direito e de fato na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Meios de comunicação; Televisão; Telejornalismo; Entretenimento; Dia Nacional da Consciência Negra.

ABSTRACT

This article describes and analyzes different perspectives and treatments of coverage of the National Day of Black Consciousness, of the year 2009, made by Globo TV and Brazil TV. It demonstrates how was the coverage from one private television and one public television about one of the most important dates for the Black Movement, November 20. This date was built by this movement, named after the black hero Zumbi dos Palmares, which symbolizes the struggle of blacks for equality in Brazilian society.

Keywords: Media; Television; Journalism; Entertainment; National Day of Black Consciousness.

INTRODUÇÃO

Em meados de 1971 o poeta e ativista negro Oliveira Silveira, um dos membros do *Grupo Palmares*, uma organização do movimento social negro da cidade de Porto Alegre (RS), propôs estabelecer o dia 20 de novembro – dia da morte do herói negro Zumbi dos Palmares⁴ – como o Dia Nacional da Consciência Negra. Seu objetivo foi apresentar uma data alternativa para contestar, segundo ele, o “enganoso 13 de maio”, dia da libertação oficial dos escravos no Brasil, mas contestado pelos ativistas negros.

O movimento negro brasileiro não só endossou a proposta supracitada, como passou a fazer atos públicos no dia 20 de novembro contra o racismo. Além disso, o movimento negro passa a enfatizar que esse é o *Dia Nacional da Consciência Negra*, construído pelos negros, sem a tutela das elites brancas e sem os brancos como porta-vozes e libertadores dos negros. O movimento negro também assumiu esse dia como homenagem a Zumbi dos Palmares e à luta de todos os negros por liberdade e igualdade de direito e de fato. Como exemplo desse endosso pelo movimento negro brasileiro citamos parte de um manifesto de 1978 de uma das mais importantes organizações anti racismo do Brasil, o Movimento Negro Unificado (MNU).

Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de Zumbi, líder da República Negra dos Palmares, [...] nos reunimos hoje, [...] para declarar a todo o povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra. Dia da morte do grande líder negro nacional, ZUMBI,

4 Por meio de um Projeto de Lei da ex-senadora Benedita da Silva, que foi aprovado no Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, hoje o nome de Zumbi dos Palmares está inscrito oficialmente no livro do Pantheon dos Heróis Nacionais, monumento em Brasília. Esse projeto da ex-senadora Benedita da Silva foi transformado na Lei 9.315, de 20 de novembro de 1996, cujo *caput* informa: “inscreve o nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria” (Cf. SANTOS, 2007).

responsável pela primeira e única tentativa brasileira de estabelecer uma sociedade democrática, ou seja, livre, e em que todos – negros, índios e brancos – realizaram um grande avanço político e social. Tentativa esta que sempre esteve presente em todos os quilombos. (MNU apud CARDOSO, 2002, p. 67)

Essa data se tornou marcante e simbolicamente importante para o movimento negro, bem como para o processo de democratização da nossa sociedade, visto que um dos seus grupos sócio raciais, os negros, conseguiu construir uma data e um símbolo positivos para si mesmo e, mais do que isso, para o combate à sua discriminação, à sua exclusão social e ao racismo. Segundo a mais antiga e a mais importante liderança negra do século XX, Abdias do Nascimento,

Um dos mais fortes sinais do crescimento e fortalecimento do movimento negro nessa época [década de 1970] é a instituição do Dia Nacional da Consciência Negra no dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi dos Palmares. A proposta do poeta Oliveira Silveira, do Grupo Palmares do Rio Grande do Sul, virou uma iniciativa do movimento negro como um todo a partir do início da década de 1970. Através do trabalho das entidades negras, a proposta ganhou força em todo o país, e gradativamente *passou a ser reconhecida pela mídia e pela sociedade em geral*. Hoje, o dia 20 de novembro é comemorado em todo o Brasil. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 220, grifos nossos)

Verifica-se, assim, a força social e política do movimento negro brasileiro ao forjar os seus heróis e símbolos que a história oficial brasileira, marcadamente brancocêntrica, tentou silenciar ou negar. Tal força pode ser observada não só pelo reconhecimento⁵ da importância

5 Reconhecimento este amplamente divulgado por uma parte da mídia escrita e televisa, mas também por grande parte da sociedade civil organizada brasileira, ao divulgarem e participarem dos atos públicos do movimento negro no *Dia Nacional da Consciência Negra*.

dessa data para a população negra e a para a sociedade brasileira em geral, mas também por meio da quantidade de municípios brasileiros que, sob pressão do movimento negro, estabeleceram o dia 20 de novembro como feriado em homenagem a Zumbi dos Palmares e como dia de reflexão sobre as conseqüência do racismo para população brasileira, especialmente para a população negra. Até 30 de junho de 2008 havia 267 cidades brasileiras que tinham estabelecido oficialmente o *Dia Nacional da Consciência Negra* como feriado municipal.⁶ Entre tais municípios estão algumas das metrópoles mais importantes do Brasil e da América Latina, como as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Nesta última cidade, no dia 20 de novembro de 2006, houve uma marcha numa das suas avenidas mais importantes, a Avenida Paulista, que contou com aproximadamente doze mil pessoas.⁷ Vale ressaltar, ainda, que em 20 de novembro de 2009 mais de 750 municípios brasileiros celebraram o *Dia Nacional da Consciência Negra*, embora nem todos tinham decretado feriado nessa data⁸ tão significativa e importante para o movimento negro brasileiro.

Principalmente a partir da década de 1990, parte da mídia brasileira tem noticiado e reconhecido a importância do dia 20 de novembro para o movimento social negro e para o processo de democratização da democracia brasileira. Contudo, esse reconhecimento não possui um consenso sólido. Há divergências quanto ao reconheci-

6 Disponível em: <<http://www.midianews.com.br/conteudo.php?sid=3&cid=143634&parent=3>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

7 Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u128433.shtml>>. Acesso em: 21 nov. 2006.

8 De acordo com a Federação Brasileira de Bancos (Febraban), no dia 20 de novembro de 2009, o atendimento bancário foi suspenso em 388 cidades brasileiras em virtude de feriado municipal (Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u653940.shtml>>. Acesso em: 28 jun. 010). Isso indica que de 30 de junho de 2008 até 20 de novembro de 2009, provavelmente, mais 121 municípios brasileiros também estabeleceram oficialmente o dia 20 de novembro não só como feriado, mas como a data em que se celebra o *Dia Nacional da Consciência Negra*. Indica também a importância simbólica desse dia para o movimento negro e a luta anti racismo no Brasil.

mento positivo dessa data. De fato, há mais divulgação de informações sobre o *Dia Nacional da Consciência Negra* e sobre as relações raciais brasileiras na mídia impressa do que na televisiva, mas nem sempre de uma perspectiva crítica. Parte significativa da mídia televisiva nacional não somente desvaloriza a data do dia 20 de novembro, evitando divulgar (ou divulgando o mínimo possível) informações sobre as relações raciais brasileiras, como também busca desconstruir o seu significado ou o poder simbólico. Portanto, considerando essas divergências, neste artigo, vamos fazer uma comparação entre o que foi exibido na semana do *Dia Nacional da Consciência Negra*, do ano de 2009, por uma rede de televisão privada, a TV Globo, e uma rede de televisão pública, a TV Brasil.

1. O 20 DE NOVEMBRO DE 2009 NOS TELEJORNALIS DA REDE GLOBO DE TELEVISÃO

Como se viu anteriormente, depois do ano de 1971 o dia 20 de novembro passou a ser celebrado como o *Dia Nacional da Consciência Negra* pelo movimento negro brasileiro. Após a sua instituição celebrava-se somente esse dia. Hoje, após 39 anos, esse dia não é celebrado somente pelo movimento negro, mas por uma parcela significativa da sociedade civil organizada brasileira. Mais do que isso, essa celebração não ocorre só e exatamente no *Dia Nacional da Consciência Negra*. Em vários municípios brasileiros é feriado no dia 20 novembro e celebra-se o seu significado durante toda a semana em que cai esse dia e, algumas vezes, durante todo o mês de novembro. Assim, nesse período há diversas atividades culturais, sócio políticas, acadêmico-educacionais ou científicas em universidades estaduais e federais, em escolas e instituições das prefeituras municipais e dos governos estaduais etc. Há também shows artísticos e protestos e/ou passeatas públicas contra o racismo, as discriminações e desigualdades raciais, assim como há reivindicações de políticas públicas que combatam as conseqüências do racismo. Todas essas atividades são organizadas principalmente pelo movimento social negro, movimento que,

às vezes, obtêm apoio ou patrocínio das prefeituras e/ou dos governos estaduais e até mesmo de instituições privadas, mas esse movimento conta também com a participação e o apoio de pesquisadores e acadêmico-intelectuais, políticos, ativistas anti-racistas de todas as cores, entre outros agentes sociais.

Por outro lado, instituições privadas, como o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócioeconômicos (DIEESE), e algumas públicas, como a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD), do governo do estado de São Paulo, e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do governo federal, geralmente publicam, na semana do 20 de novembro, novos dados estatísticos sobre as desigualdades raciais entre negros e brancos no mercado de trabalho, na educação, na saúde, na habitação e saneamento, entre outras áreas. E essas instituições não somente produzem dados atualizados sobre as consequências dos racismos a cada ano, como uma parte significativa da mídia impressa e televisiva demanda e/ou recebe esses dados dessas instituições e, conseqüentemente, solicita análises dos mesmos aos especialistas que estudam e pesquisam as relações raciais brasileiras.

Como se vê, especialmente nessa época, há toda uma agenda institucional-política, acadêmico-educacional e sócio cultural que discute as relações raciais brasileiras, visando a superação do racismo presente na sociedade brasileira. Essa discussão ou agenda geralmente é divulgada nos meios de comunicação de massa como, por exemplo, na televisão. Porém, a cobertura da semana do *Dia Nacional da Consciência Negra* de 2009 pelas redes de televisão brasileiras não foi consensual. Ou melhor, nem todas as redes de televisão abertas, especialmente a maior e mais influente delas, divulgou a maioria dos eventos que buscou debater amplamente o racismo no Brasil.

A Rede Globo Televisão, segundo nosso entendimento, fez uma cobertura restrita e evitou divulgar a politização da questão racial brasileira. A sua abordagem foi culturalista ou festiva para o *Dia Nacional da Consciência Negra* quando comparada com cobertura

feita pela TV Brasil. Ao que parece, a TV globo evitou a divulgação de matérias que possibilitassem aos telespectadores uma reflexão crítica e não rasa sobre esse dia e/ou sobre o racismo, a discriminação e o preconceito raciais e, conseqüentemente, as desigualdades raciais no Brasil. Aliás, essas palavras, quais sejam, racismo, discriminação, preconceito e desigualdades raciais, não foram citadas nas matérias dos telejornais da Rede Globo de Televisão nesse dia. Mais ainda, a TV globo não buscou controlar o seu ponto de vista particular ou a sua ideologia sobre as nossas relações raciais, que é caracterizada pelo mito⁹ da democracia racial brasileira.

No dia 20 de novembro de 2009, quando exibiu matérias sobre o *Dia Nacional da Consciência Negra*, a TV Globo buscou induzir os seus telespectadores a acreditar que negros e brancos são tratados igualmente no Brasil, sem distinção, e, conseqüente, vivem em harmonia em nosso país. Nesse dia, essa rede de televisão não exibiu em seus telejornais a discriminação racial contra os negros, amplamente divulgada e comprovada por meio de dados produzidos por instituições respeitadas como o IPEA, a Fundação SEAD e o DIEESE. Ao contrário, buscou-se enfatizar a palavra celebração, mas despolitizada do sentido em que é colocada pelo movimento negro no dia 20 de novembro, qual seja, celebrar a luta por liberdade e igualdade, de direito e de fato, a luta contra a opressão escravista e, conseqüentemente, contra a discriminação e a opressão raciais ainda hoje reinante no Brasil. Tal enfoque fica evidente nas matérias jornalísticas que a TV Globo exibiu em seus telejornais que são transmitidos em cadeia nacional: o Jornal Hoje, o Jornal Nacional e o Jornal da Globo.¹⁰ Aqui

9 O conceito de mito que adotamos é o mesmo utilizado por Calos A. Hasenbalg: “A noção de mito para qualificar a ‘democracia racial’ é aqui usada no sentido de ilusão ou engano e destina-se a apontar para a distância entre representação e realidade, a existência de preconceito, discriminação e desigualdades raciais e a sua negação no plano discursivo. Essa noção não corresponde, portanto, ao conceito de mito usado na Antropologia.” (HASENBALG, 1996, p. 237).

10 Em nossas pesquisas no site dessa emissora não localizamos nenhuma matéria sobre o *Dia Nacional da Consciência Negra* do ano de 2009 exibida no tele-

analisaremos somente a reportagem do *Jornal Nacional*, não somente porque esse é transmitido no horário nobre, mas também por dois outros fatores: 1^ª) foi a reportagem da Rede Globo de Televisão, no dia 20 de novembro, que teve maior duração, 1 minuto e 53 segundos. Além disso, os conteúdos exibidos nos *Jornal Hoje*¹¹ e *Jornal da Globo* estão contidos e/ou plenamente contemplados na matéria exibida pelo *Jornal Nacional*; e 2^ª) por falta de espaço para a elaboração desse artigo, ou seja, para respeitar as regras à sua publicação.

A reportagem exibida no *Jornal Nacional* buscou apresentar uma representação do *Dia Nacional da Consciência Negra* que não se aproxima do seu significado. De certa forma a matéria que foi ao ar visou enfatizar a população negra como festiva, assim como também buscou celebrar a nossa suposta harmonia racial. Essa reportagem ainda destaca algumas manifestações culturais da população negra: a capoeira, a congada, a dança e a música afro-brasileiras. Essa aborda-

jornal *Bom dia Brasil*. Esse é transmitido a partir das 07h15min, de segunda a sexta-feira. O *Jornal da Globo* é exibido de segunda a sexta-feira, geralmente a partir das 23h30min. Os *Jornal Hoje* e *Jornal Nacional* são exibidos de segunda a sábado, respectivamente, a partir das 13h15min e das 20h15min.

- 11 A reportagem do *Jornal Hoje*, com 36 segundos de duração, destacou basicamente as comemorações na cidade do Rio de Janeiro, exibindo uma passeata contra a intolerância religiosa ocorrida em frente ao monumento a Zumbi dos Palmares, na cidade do Rio de Janeiro (que também foi exibida no *Jornal Nacional*), assim como exibiu e destacou uma matéria sobre o “Trem do Funk Carioca”, que foi incorporada e também exibida na matéria do *Jornal Nacional*. A reportagem do *Jornal da Globo*, com 1 minuto e 43 segundos de duração, exibiu basicamente as atividades ocorridas no Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, município de União dos Palmares (AL), destacando as cerimônias afro religiosas e as homenagens para os negros velhos e pretos velhos e para o próprio quilombo. A principal diferença desta reportagem comparada com as demais matérias dos outros telejornais dessa rede de televisão foi a rápida fala do pesquisador e historiador Zezito Araújo sobre esse quilombo, afirmando que nesse “nós tivemos a possibilidade de ter uma organização social diferente da época em que viviam brancos, negros e índios”. Mas, como na reportagem do *Jornal Nacional*, que se verá a seguir, o enfoque central foi uma abordagem geral de cunho culturalista.

gem de cunho culturalista se refere a uma parte muito pequena dos eventos que ocorreram em três estados brasileiros naquele dia: Rio de Janeiro, São Paulo e Alagoas. Ou seja, a TV Globo buscou universalizar, ou melhor, nacionalizar eventos culturais particulares que ocorrem nas capitais dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, não divulgando centenas de outros eventos socioeducacional-políticos que ocorrem em todas as regiões brasileiras. O estado de Alagoas, geralmente considerado periférico pelas elites do sudeste brasileiro, foi incluído na reportagem porque foi no interior dele que se construiu a chamada “República Negra dos Palmares”. Caso contrário, esse estado, e os eventos que ocorrem nele em virtude do dia 20 de novembro, sequer seriam lembrados nesse dia, como ocorreu com os mais de 380 municípios em que é feriado no *Dia Nacional da Consciência Negra*.

A parte da reportagem do *Jornal Nacional* que mais se aproxima do significado do dia 20 de novembro tem duração de sete segundos. Fala-se rapidamente da luta do guerreiro Zumbi contra a escravidão, onde se afirma que: “o Brasil homenageia Zumbi dos Palmares, símbolo da consciência negra e da luta contra a escravidão”. Mas, imediatamente, na frase que segue, busca-se esvaziar qualquer conteúdo reflexivo e/ou mensagem de luta contra o racismo no Brasil e volta-se a um dos focos principais da reportagem, o negro festivo. Imediatamente enfatiza-se a festa:

Na Serra da Barriga, em Alagoas, o local onde o rei guerreiro criou o Quilombo dos Palmares, *a festa começou* com oferendas no lago sagrado. Os tambores soaram em reverência aos orixás. Em São Paulo, houve missa, congada e canto coral. *E um grande show* no palco montado na Praça da Sé. No Rio, desde 1995, 20 de novembro é feriado, um dia dedicado *a celebrar a consciência negra, com muita festa* e música e, este ano, com uma novidade, o trem do funk. (TV Globo, grifos nossos).¹²

12 Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1387197-10406,00-TREM+DO+FUNK+NO+RJ+HOMENA+GEIA+CONSCIENCIA+NEGRA.html>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

Busca-se evitar que se coloque e se discuta no espaço público as lutas e as reivindicações dos afro-brasileiros por igualdade racial no Brasil. É a festa ou, se quiser, o show que é enfatizado na citação acima. Tenta-se apagar, assim, o significado histórico do Quilombo de Palmares contra a escravidão e, conseqüentemente, contra o racismo pois, como nos lembra o historiador George Reid Andrews, a escravidão foi “a mais extrema das formas de opressão racial na história brasileira” (ANDREWS, 1991, p. 40). Como afirmado anteriormente, em nenhum momento a palavra racismo é citada nessa reportagem do *Jornal Nacional*. Também não foi entrevistada nenhuma liderança dos movimentos sociais negros para falar sobre o significado desse dia. Como é possível fazer uma reportagem sobre esse tema e não se falar do racismo, se um dos objetivos do estabelecimento do *Dia Nacional da Consciência Negra*, pelo movimento negro, foi construir um símbolo poderoso contra a discriminação racial no Brasil?

Não temos uma resposta concreta para essa questão, mas levantamos a hipótese de que isso foi possível porque outro foco principal da reportagem foi enfatizar a nossa suposta harmonia racial ou o mito da democracia racial. Quando a matéria do *Jornal Nacional*, supracitada, mostra o “Trem do Funk Carioca”, tendo como fundo musical o “*Rap da Felicidade*”, a repórter Sandra Moreira afirma que: “o som que embala as comunidades cariocas faz o trem virar baile. No mesmo vagão, negros, brancos, mestiços, e a consciência da mistura que é a cara o Brasil (grifo nosso)”. Entre outros, o principal objetivo da TV Globo aqui foi reafirmar o mito da democracia racial. Mito esse também verbalizado por um dos entrevistados (e valorizado por essa TV ao editar e exibir a sua fala), que, de dentro do trem, diz à repórter da TV Globo: “Unifica, unifica tudo. É cultura de raça. Quem mora na favela, quem mora no asfalto junta tudo. Quem tem dinheiro, quem é mais pobre, tudo fica junto no mesmo vagão”, como se não houvesse distinções entre pobres e ricos, negros e brancos no Brasil, entre outros grupos sociais.

Sabe-se que um dos argumentos para a sustentação do mito da democracia racial é o considerável índice de mistura racial entre brasileiros, que são “unificados” ou misturados em nossa sociedade. Contudo, afirma-se discursivamente essa mistura apenas no plano biológico e não se pergunta, menos ainda se demonstra, onde está essa mistura no plano sociológico. Ela existe sociologicamente? Se somos tão misturados, e para ficar só na TV Globo, por que são raros os jornalistas ou apresentadores negros de telejornais (ou de qualquer outro programa televisivo) nessa rede de televisão? Por que os atores e as atrizes negras são tão poucos e geralmente fazem papéis subalternos nessa emissora, conforme demonstrou a pesquisa do professor e cineasta Joel Zito de Araújo (2000). Por que negros e brancos não estão representados proporcionalmente em todos os estratos e/u esferas sociais, ou seja, em todos os estratos (do mais baixo ao mais alto) das empresas, das universidades, dos tribunais, dos hospitais, das forças armadas, da diplomacia, entre outras áreas da sociedade brasileira?¹³ Por que trabalhadores negros não recebem salários iguais aos dos trabalhadores brancos tendo a mesma escolaridade e qualificação técnica (Cf. DIEESE, 1999).

Retornando à matéria veiculada pelo *Jornal Nacional*, após a afirmação a repórter Sandra Moreira de duas das matrizes do mito da democracia racial, a mistura e a harmonia raciais entre os brasileiros de todas as cores ou raças, como visto acima, coloca-se em primeiro

13 Como único exemplo, para demonstrar a exclusão dos negros na sociedade brasileira, basta lembrar que atualmente só há um ministro negro no Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Benedito Barbosa Gomes. E ele só foi nomeado para o esse tribunal porque o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva estava determinado a fazer uma política de ação afirmativa no STF. Vale ressaltar também que desde a sua instituição, em 1828, apenas três dos ministros do STF têm ascendência negra: a) Pedro Augusto Carneiro Lessa, considerado mulato claro; b) Hermenegildo Rodrigues de Barros, que era mulato escuro; e Joaquim Benedito Barbosa Gomes, que antes de sua investidura no cargo de ministro, em junho de 2003, afirmou: “posso vir a ser o primeiro ministro *reconhecidamente negro*” (SANTOS, 2007, p. 487, grifos nossos).

plano e passa-se a enfatizar uma música: o “*Rap da Felicidade*”.¹⁴ Imediatamente aparecem imagens de passageiros que estão dentro de um vagão do “Trem do *Funk Carioca*”, que foi pego na estação Central do Brasil, da cidade do Rio de Janeiro. Esses passageiros são em sua maioria rapazes e moças que cantam, ao que parece, alegremente, a música supracitada, especialmente a parte: “Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci... Eh! E poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar”. Essa é a parte em que se começa a finalizar a reportagem do Dia Nacional da Consciência Negra, do ano de 2009, exibida pelo Jornal Nacional da TV Globo.

Percebe-se na finalização da reportagem que falar da consciência de ser negro é falar da consciência de ser pobre, como se todos os pobres fossem negros e/ou todos os negros fossem pobres, iguais e sem diferenças de sexo ou gênero, cor ou raça e orientação sexual, entre outras distinções; suposição essa totalmente infundada. Além disso, subentende-se também que os lugares ou os espaços para vivência coletiva dos negros ou pobres, que supostamente seriam categorias sinônimas, são as periferias dos grandes centros urbanos ou as favelas. Busca-se naturalizar assim grupos sócio raciais e, conseqüentemente, tenta-se pré-determinar os espaços para suas residências e seus relacionamentos sociais, assim como as posições e os papéis sociais que esses têm ou devem ter na sociedade brasileira. Ao naturalizar ou indicar um lugar “apropriado” para os negros residirem e viverem há uma tentativa consciente ou inconsciente de sugerir que não há possibilidade de ascensão ou mobilidade social para esse grupo sócio racial, assim como interações sociais e vivências fora das periferias das cidades brasileiras (e das suas precárias condições de infraestrutura habitacional). Ou seja, por meio de uma consciência discursiva (GIDDENS, 1989) expressa na letra do “*Rap da Felicidade*”, e ratificada pelos telejornais da Rede Globo de Televisão, procura-se

14 Classificado com *Funk Carioca*, e sucesso em meados dos anos noventa do século XX, o “*Rap da Felicidade*” foi composto e era cantado pelos MCs Cidinho e Doca.

incutir na população negra o lugar residêncial que ela pode ocupar na sociedade brasileira, a favela. Portanto, essa emissora passou aqui (ou quis incutir na população negra) a ideia de conformismo e/ou resignação dos próprios negros. Mais ainda, que as suas precárias vidas não podem mudar para melhor diante do que eles mesmos verbalizam por meio de músicas e, principalmente, perante seu destino natural: pobreza e periferia.

Portanto, pode-se ter aqui uma idéia da influência da TV Globo e/ou do seu poder e papel de agente socializador,¹⁵ uma vez que imagens e frases de efeito associadas às primeiras orientam e modelam os indivíduos, ou se quiser, fazem a fixação social das representações sociais dominantes. Como não temos tempo para pensar profundamente, já que tudo é muito rápido na vida contemporânea e requer ações e respostas rápidas, passamos a incorporar parte dos padrões sociais que a mídia, nesse caso em particular a TV Globo, nos mostra por meio de telejornais, telenovelas e outros programas televisivos (SANTOS; SILVA, 2006). Não só as informações desses programas, mas principalmente as imagens selecionadas cuidadosamente (geralmente com fundo musical para dar um “refinamento” na interiorização dos valores sociais que se quer incutir – como, por exemplo, a música “*Rap da Felicidade*” na reportagem do *Jornal Nacional* supracitada), passaram a ser as nossas orientações socializadoras e, conseqüentemente, a fixação social das representações sociais dominantes.

15 “Diz-se que agente de socialização é tudo aquilo que, de forma ativa, ajuda o homem a se integrar plenamente na sociedade em que vive. Num sentido mais limitado e restrito pode ser definido como um fator que de forma ativa busca a integração do homem à cultura e à sociedade em que se desenvolve” (FGV/MEC, 1987, p. 1.139). Por outro lado, a mídia, especialmente a televisão por meio das suas imagens, vem socializando crianças, adolescentes e adultos de todas as cores e idades (COUCEIRO DE LIMA, 1996-1997).

2. O 20 DE NOVEMBRO DE 2009 NOS TELEJOURNAIS DA TV BRASIL

A TV Brasil dedicou boa parte da sua programação, entre 14 e 21 de novembro, a temas que abordavam diversos aspectos sobre a população negra, suas ações e sua participação na sociedade brasileira, não se restringindo a enfatizar demasiadamente as festas ou celebrações de rituais afro religiosos realizados no *Dia Nacional da Consciência Negra*. Se compararmos somente a cobertura realizada pelo telejornalismo da TV Globo e o da TV Brasil, percebe-se que essa emissora pública de televisão veiculou três vezes mais matérias em seus telejornais do que aquela rede televisão explorada pela iniciativa privada, uma vez que entre 14 e 21 de novembro de 2009, a TV Brasil exibiu nove matérias sobre assuntos relacionados ao dia 20 de novembro e a TV Globo três, conforme pode ser visto no Quadro 1.

Enquanto a TV Globo só exibiu matérias sobre assuntos relacionados ao *Dia Nacional da Consciência Negra* nos seus telejornais no próprio dia 20 de novembro, a TV Brasil as veiculou nos dias 16, 17 e 20 de novembro de 2009, sendo que somente neste último dia foram exibidas cinco reportagens. Além de essa quantidade ter sido três vezes maior do que a da TV Globo, nenhuma das reportagens da TV Brasil teve menos de 1 minuto e 20 segundos de duração. Mais ainda, a cobertura desse dia nessa televisão foi mais nacionalizada que a da TV Globo, visto que naquela foram realizadas reportagens em alguns Estados da região nordeste, como, por exemplo, o estado de Sergipe, e também na capital do Brasil, Brasília.

Conforme pode-se observar no Quadro 1, a TV Brasil buscou mostrar várias perspectivas relativas à questão racial brasileira na semana do *Dia Nacional da Consciência Negra*. Por meio de sua cobertura, essa rede de televisão nos mostrou as manifestações culturais de origem afro-brasileira, algo corriqueiro nas televisões abertas. Mas também nos mostrou e nos possibilitou a discussão de problemas

sociais, educacionais, políticos, entre outros, que foram e ainda são resultados do racismo e/ou da discriminação racial.

Quadro 1 – Cobertura Jornalística do *Dia Nacional da Consciência Negra* feita pela Rede Globo de Televisão e pela TV Brasil

Emissora	Data	Programa	Duração	Enfoque
Rede Globo	20/11/2009	Jornal Hoje	36''	Trem do <i>Funk</i> carioca
Rede Globo	20/11/2009	Jornal Nacional	1'53''	Trem do <i>Funk</i> Carioca, mistura racial, unificação
Rede Globo	20/11/2009	Jornal da Globo	1'43''	Serra da Barriga, liberdade, organização social
TV Brasil	16/11/2009	Repórter Brasil	2'01''	CIEP do Rio de Janeiro, discriminação, legislação, direitos dos negros,
TV Brasil	17/11/2009	Repórter Brasil	2'11''	Sistema de cotas, opiniões contrárias, universidades públicas
TV Brasil	17/11/2009	Repórter Brasil	1'47''	Balé dos orixás, Aracaju, Resistência
TV Brasil	19/11/2009	Repórter Brasil	2'30''	Teatro de Mamulengo, nordeste, Zumbi
TV Brasil	20/11/2009	Repórter Brasil	1'24''	Zumbi, líder negro, quilombo, racismo
TV Brasil	20/11/2009	Repórter Brasil	1'57''	Programa Nova África
TV Brasil	20/11/2009	Repórter Brasil	1'42''	Aracaju, dança, costumes africanos
TV Brasil	20/11/2009	Repórter Brasil	2'25''	São Paulo, Negros, ascensão, classe social, desafios, barreiras
TV Brasil	20/11/2009	Repórter Brasil	5'17''	Estatuto da Igualdade Racial, acesso à educação, à saúde, à política

Fonte: Dados agregados pelos autores dos *sites* da Rede Globo de Televisão e da TV Brasil.

A primeira matéria jornalística veiculada pela TV Brasil foi ao ar no dia 16 de novembro. Ela foi feita no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) *Zumbi dos Palmares*, localizado no bairro Acari, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A apresentadora do telejornal *Repórter Brasil*, Luciana Barreto, anuncia que nessa escola os alunos aprendem que “todos são iguais perante a lei”. A matéria exibiu parte de uma aula na qual estava sendo ensinado às crianças do ensino fundamental que todos são iguais perante a lei, não podendo haver discriminação de qualquer natureza, especialmente a racial ou por cor. Exibe-se a imagem de uma professora negra e de seus alunos e alunas em sala de aula com a seguinte pergunta no quadro negro: “Posso ser discriminado?” Pergunta esta que orientou a discussão sobre a legislação antirracismo no Brasil. A professora que ministrava essa aula, assim como a diretora da escola, que também é negra, são entrevistadas pela TV Brasil e ambas afirmam que todos são iguais, independentemente das suas cores ou raças e se posicionam contra a discriminação racial.

Percebe-se na matéria que a TV Brasil divulgou que uma escola brasileira já começava a debater a questão racial com seus alunos (diferentemente de alguns anos atrás), e não somente por meio da chamada cultura afro-brasileira – visto que nesse dia também houve roda de capoeira na escola –, mas também através de uma discussão sobre o que é racismo, preconceito e discriminação raciais.¹⁶ Mais

16 Vale ressaltar que essa discussão também é uma das determinações da Lei 10.639/2003. Segundo essa o Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B, da seguinte forma: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História

ainda, percebe-se que essa discussão sobre esses temas está dentro de um dos objetivos do movimento negro brasileiro para o dia 20 de novembro, qual seja, fazer reflexões sobre o racismo e suas implicações e/ou consequências na vida dos afro-brasileiros.¹⁷

No dia seguinte, 17 de novembro de 2009, a TV Brasil exibiu uma matéria de 2 minutos e 11 segundos sobre um dos temas mais debatidos ultimamente na sociedade brasileira, as políticas públicas de ações afirmativas para estudantes negros, especialmente sobre uma das suas formas de implementação técnica: o sistema de cotas para esses estudantes nos vestibulares das universidades públicas. Da cidade do Rio de Janeiro, a apresentadora Luciana Barreto, do telejornal *Repórter Brasil*, segunda edição, abre a reportagem afirmando que “O sistema de cotas para negros nas universidades públicas ainda divide muito as opiniões no Brasil. E quem entra pelas cotas precisa estudar muito e vencer o preconceito”. Em seguida, são entrevistados dois beneficiários desse sistema na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), uma ex-aluna, que se formou em pedagogia e agora é professora nessa instituição, e um ainda aluno cotista. Ambos falam das suas experiências como alunos que ingressaram nessa universidade pelo sistema de cotas, enfatizando o objetivo de obter os melhores resultados possíveis na universidade. Logo em seguida, a repórter Neise Marçal, do campus da UERJ, afirma que “o sistema de cotas já vem melhorando a vida dos estudantes. No último ENADE, que é o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, das 20 universidades públicas que adotaram o sistema, 14 apresentaram os melhores resultados”.¹⁸

Brasileiras. “Art. 79-B. *O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra*.” (grifos nossos). Essa Lei foi alterada pela Lei 11.645/2008, que incluiu os indígenas e sua cultura, além dos negros, como grupos que devem ser estudados e valorizados na sociedade brasileira.

17 Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/590/>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

18 Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/599/>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

Porém, a reportagem não apresentou somente um ponto de vista positivo do sistema de cotas, como se fosse a visão de mundo defendida pela TV Brasil. Essa emissora também apresentou um ponto de vista divergente ao sistema de cotas ao entrevistar a antropóloga Yvonne Maggie, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo ela, “Isso [o sistema de cotas] vai produzir a divisão do povo e dos estudantes em brancos e negros; e o objetivo da lei, portanto, não é produzir a equidade, melhor oportunidade. Porque isso você faria muito bem se você colocasse um cota para pobres”. Percebe-se, assim, dois pontos de vista na mesma reportagem: a) o da professora Yvonne Maggie, segundo o qual o sistema de cotas irá racializar o Brasil, ou seja, irá dividir o país entre negros e brancos e, conseqüentemente, provocar conflitos raciais; e b) uma visão de que o sistema de cotas inclui positivamente os negros nas universidades e possibilita uma melhora em suas vidas, pois permite-lhes, após graduados, ter um passaporte para a ascensão social.

Por meio dessa reportagem é possível perceber que a TV Brasil, ao contrário da TV Globo, não buscou defender apenas uma visão monolítica (ou apenas uma única representação sobre os negros) em sua cobertura, mas apresentou visões diversificadas e divergentes sobre um mesmo tema relacionado às relações raciais brasileiras no *Dia Nacional da Consciência Negra*. Aliás, tema este que é grande interesse dos movimentos negros, uma vez que foram esses que o incluíram nas agendas política e educacional brasileiras (SANTOS, 2007). Vale ressaltar, ainda, que nesse mesmo dia e no referido telejornal houve também a exibição de uma matéria de 1 minuto 47 segundos sobre um balé em comemoração a semana da consciência negra, o Balé dos Orixás, por meio do qual se buscou demonstrar uma manifestação artístico-cultural afro-brasileira desenvolvida pelos alunos do Colégio Estadual Ateneu Sergipano, em Aracaju, capital do estado de Sergipe.¹⁹

19 Disponível em: <<http://tvbrasil.etc.com.br/reporterbrasil/video/602/>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

No dia 18 de novembro de 2009 não encontramos no site da TV Brasil nenhum registro de reportagens sobre as relações raciais brasileiras e/ou sobre o *Dia Nacional da Consciência Negra*. No dia 19 de novembro foi exibida no telejornal *Repórter Brasil*, segunda edição, de Brasília, uma matéria sobre o Teatro de Mamulengo de um artista dessa cidade. Esse artista, buscou fazer um protesto artístico em nome da comunidade negra, por meio de uma apresentação que retrata o nascimento de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares.

Em 20 de novembro foram exibidas cinco matérias relacionadas ao tema. Diante do espaço que temos para a publicação desse artigo, comentaremos brevemente apenas três delas. Na primeira, exibida no telejornal *Repórter Brasil*, segunda edição, o apresentador Lincoln Macário, de Brasília, conta quem foi Zumbi dos Palmares, desde sua infância até a sua morte, em luta no Quilombo dos Palmares contra as milícias portuguesas, assim como explica por que o dia de sua morte, 20 de novembro, é considerado o *Dia Nacional da Consciência Negra*.²⁰ Além disso, na chamada da matéria, entre outros comentários, esse apresentador afirma que: “como a história sempre é contada pelos vencedores, demorou mais de 300 anos para ele [Zumbi] ser reconhecido por lei como herói nacional, em 1996”. Aqui, ressaltamos o fato dessa emissora ter mencionado como a nossa história oficial foi construída, ou seja, como uma visão eurocêntrica de sociedade contada por historiadores colonizados mentalmente, em sua maioria absoluta, negam conscientemente a importância de grupos que são discriminados e oprimidos, assim como de seus heróis, algo que a Rede Globo de Televisão não destacou.

Na reportagem “Negros estão em ascensão social no país”, de 2 minutos e 25 segundos, exibida no telejornal *Repórter Brasil*, segunda edição, a apresentadora Ana Luisa Médici, de São Paulo, divulga uma pesquisa do IPEA que demonstra que “seis em, cada dez [negros], deixaram a faixa de baixa renda e passaram para a classe média”. No

20 Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/700/>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

decorrer da reportagem é entrevistada a pesquisadora Luciana Jaccoud, do IPEA, que afirma que “a população negra vem tendo ganhos de renda num movimento mais amplo, num movimento de ganhos reais de renda da população pobre no Brasil”. Mostra-se por meio de dados estatísticos que muitas famílias negras melhoraram de vida, isto é, que entre 2005 e 2008 mais de quatro milhões de negros saíram da classe baixa e passaram para a classe média. No entanto, apesar dessa melhora na vida de muitos negros brasileiros, a reportagem afirma que ainda há muitos desafios para a população negra no Brasil, especialmente o de chegar às universidades brasileiras, onde há um abismo entre negros e brancos. Ante a isso, o entrevistado Edson França, Coordenador da Unegro, defendeu a necessidade de “criar mais acessos para a população aos cursos universitários, que, em última instância, é dali que sai, digamos assim, a classe média brasileira”.²¹

Como se pode observar nessa reportagem, ao que parece, ela não é enviesada, visto que apresenta uma visão de que a vida de uma parte significativa dos negros está melhorando, assim como de todos os pobres brasileiros de todas as cores/raças, como afirmou acima a pesquisadora Luciana Jaccoud. Mas mostra também que os negros estão em grande desvantagem em relação aos brancos quando se leva em consideração o acesso ao ensino superior. Ou seja, a matéria demonstra que, apesar de uma melhora na vida de muitas famílias negras, ainda há muito a ser feito para eliminar todas as desigualdades raciais causadas pelo racismo no Brasil.

A última reportagem que descreveremos veiculou uma matéria especial sobre o *Dia Nacional da Consciência Negra*, que também foi exibida no telejornal *Repórter Brasil*, às 12h36min, do dia 20 de novembro, com duração de 5 minutos e 17 segundos. A apresentadora Katuscia Neri, de Brasília, faz a chamada afirmando que “hoje é o Dia da Consciência Negra, data em que morreu Zumbi dos Palmares, líder da luta de negros e afrodescendentes contra todo tipo de opressão.

21 Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/701/>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

E para reduzir as diferenças históricas entre brancos e negros no Brasil, o Congresso [Nacional] discute o Estatuto da Igualdade Racial.²² O projeto prevê medidas que garantem o maior acesso da população negra à política, educação, cultura e emprego.²³

No decorrer matéria, mostram-se negros de diversas classes e posições sociais, como Márcio Fonseca, que é gari e está limpando as ruas de uma das piores (tanto no que diz respeito às condições de moradia e qualidade de vida, quanto à violência local) cidades satélites de Brasília, a Cidade Estrutural. Ele, um jovem negro nascido no estado Maranhão, com pouco estudo, foi trabalhar na capital do país para enviar dinheiro ao filho que está em seu estado de origem. Ao ser entrevistado, Márcio Fonseca afirmou já ter sentido o peso do preconceito e da discriminação raciais, dizendo que já foi chamado de “Neguinho e macaco”. Por outro lado, a emissora também mostrou que existem negros em outras situações sociais que não sejam a de miséria ou baixa renda e pouca escolaridade, ou seja, em condições precárias e de vulnerabilidade. Também foi entrevistada uma mulher negra de origem social de classe média, Vera Lúcia da Silva, que é delegada da polícia, tem uma vida confortável e, segundo a reportagem, sofreu pouco com a discriminação racial. Com uma fala bem articulada, Vera Lúcia diz que há negros em várias posições, cargos e/ou instituições sociais, como juizes, promotores, médicos, professores. Porém, ela afirma que o número é muito pequeno, sugerindo-nos a entender, nas “entrelinhas”, que é preciso haver mais negros nos cargos ou postos de poder e prestígio.

Como um dos principais objetivos dessa matéria foi mostrar a discussão sobre o projeto do Estatuto da Igualdade Racial que estava

22 Esse projeto foi aprovado no Congresso Nacional no dia 16 de junho de 2010, mas sem cotas para negros na educação e no mercado de trabalho, e sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 20 de junho de 2010.

23 Esse projeto foi apresentado no Senado Federal pelo Senador Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores (PT), do estado do Rio Grande do Sul. (Disponível em: <<http://tvbrasil.etc.com.br/reporterbrasil/video/693/>>. Acesso em: 22 nov. 2009>).

ocorrendo no Congresso Nacional,²⁴ a reportagem prosseguiu mostrando que, na época, o estatuto continha, entre outras propostas, a de acesso dos estudantes negros ao ensino superior, assim como ao mercado de trabalho, por meio do sistema de cotas. Foram entrevistados, entre outros, para falar sobre esse assunto o autor da proposta, o senador Paulo Paim, o então ministro da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Edson Santos, que são favoráveis ao estatuto, e professora Yvonne Maggie da UFRJ, que é contrária. Segundo essa professora, “a coisa mais perversa desse estatuto é que divide os trabalhadores, os camponeses e a população brasileira de uma forma geral e esse Brasil que nós conhecemos universalista pode se transformar num país de guerra racial e de ódio racial”. Afirmção que foi contestada pelo então ministro da Seppir, Edson Santos, que contra-argumentou: “na verdade essa é uma visão conservadora. É uma visão que visa manter as desigualdades entre negros e brancos no Brasil. Esses cientistas sociais entre aspas deveriam observar a sociedade brasileira com menos preconceito”.

Ao que tudo indica, a linha editorial dos telejornais da TV Brasil buscou retratar o *Dia Nacional da Consciência Negra* de acordo com o significado desse dia para o movimento negro brasileiro: um dia que se celebra Zumbi dos Palmares como herói nacional, mas também mostrou a existência da discriminação e do preconceito raciais contra a população negra no Brasil, assim com as suas consequências virulentas para essa população. Ela também mostrou que é dia para profundas reflexões sobre o racismo, mas é também um dia para proposições concretas contra esse, visando o seu fim. Por outro lado, essa emissora não omitiu ou invisibilizou visões ou posicionamentos quanto à questão racial brasileira. Por exemplo, a TV Brasil, em pelo menos duas matérias sobre temas relacionados ao dia 20 de novembro, entrevistou e deu voz a antropóloga Yvonne Maggie da UFRJ, que acredita que o Brasil não precisa de políticas

24 Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/693/>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

de promoção da igualdade racial, visto que para ela não se deve falar das desigualdades raciais e sim nas de classe. Portanto, como em outras reportagens, a TV Brasil permitiu o direito ao “contraditório”, à visão diversificada e até mesmo divergente não somente entre as próprias matérias e os próprios entrevistados, mas também contra a sua linha editorial.

Enquanto a TV Globo evitou usar no seu telejornalismo as palavras preconceito racial, discriminação racial, desigualdades raciais, racismo ou qualquer outra que indicasse opressões contra a população negra, essas palavras foram mencionadas com frequência no telejornalismo da TV Brasil. Ficou evidenciado o compromisso da TV Brasil em mostrar ambiguidades, diferentes pontos de vista e visões de mundo, convergências e divergências e, conseqüentemente, contradições no que diz respeito às relações raciais brasileiras. Isso, segundo pensamos, contribui para que cada telespectador, especialmente os negros, possa exercer sua reflexividade²⁵ sobre as várias informações e conhecimentos que receberam sobre o *Dia Nacional da Consciência Negra* e, a partir daí, cheguem às suas conclusões da forma mais autônoma.

CONCLUSÃO

O *Dia Nacional da Consciência Negra*, 20 de novembro, foi instituído pelo movimento negro brasileiro para questionar a falsa democracia racial brasileira e propor medidas concretas, por melhor da implantação de políticas públicas, contra o racismo e contra as suas conseqüências na vida diária da população negra brasileira. Esses

25 Segundo o sociólogo Anthony Giddens, as decisões dos indivíduos “devem ser tomadas com base em uma reflexão mais ou menos contínua sobre as condições das ações de cada um. ‘Reflexividade’ aqui se refere ao uso de informações sobre as condições de atividade como um meio de reordenar e redefinir regularmente o que essa atividade é. Ela diz respeito a um universo de ação onde os observadores sociais são eles mesmos socialmente observados; e, hoje em dia, ela é verdadeiramente global em sua abrangência” (GIDDENS, 1996, p. 101).

dois, o racismo e suas consequências, a TV Globo sequer os citou em suas reportagens. Ao contrário, ela tentou invisibilizá-los por meio da divulgação da celebração de festas afro-brasileiras, que é apenas uma ínfima parte do que é celebrado no 20 de novembro. Além disso, a TV Globo promoveu uma mínima cobertura do *Dia Nacional da Consciência Negra* do ano de 2009, quando comparada com a cobertura da TV Brasil. Mais ainda, a Rede Globo de Televisão, ao que tudo indica, mostrou-nos, por meio das matérias que exibiu, um ponto de vista no qual os negros são representados como subalternos, resignados ou festivos na sociedade brasileira, salvo no programa *Mais Você*, da apresentadora Ana Maria Braga.

Dessa forma, no *Dia Nacional da Consciência Negra*, ao que tudo indica, a TV Globo também tentou incutir nos telespectadores, especialmente nos de ascendência negra, a ideologia de que os membros desse grupo racial não podem almejar outros espaços e posições sociais (ou mobilidade social), assim como buscou incutir-lhes que é possível ser feliz sendo subalterno racialmente numa sociedade racista, mas condicionado a exercer um determinado papel social e a residir em um determinado espaço geográfico de suas cidades. Ou seja, em última instância, a mensagem produzida, exibida e enfatizada pela TV Globo buscou desconstruir o significado desse dia.

Por outro lado, a TV Brasil, ao que parece, foi mais ampla e mais diversificada que a TV Globo em sua cobertura da semana do dia 20 de novembro de 2009. Assim foi menos posicionada contra a população negra brasileira. Enquanto o telejornalismo da TV Globo omitiu ou evitou usar palavras como preconceito racial, discriminação racial, racismo, desigualdades raciais, entre outras, essas palavras foram mencionadas com frequência no telejornalismo e em praticamente todos os outros programas da TV Brasil. Ficou evidenciado também o compromisso da TV Brasil em mostrar ambiguidades, diferentes pontos de vista e visões de mundo, convergências e divergências e, conseqüentemente, contradições no que diz respeito às relações raciais brasileiras. Pensamos que isso contribuiu vivamente para que cada

telespectador, especialmente os negros, possa exercer sua reflexividade²⁶ sobre as várias informações e conhecimentos que recebeu sobre o *Dia Nacional da Consciência Negra* e, a partir daí, chegue às suas conclusões da forma mais autônoma ou menos induzida possível.

Por fim, vale ressaltar que provavelmente nada do que foi descrito, discutido e analisado anteriormente teria importância significativa se a televisão aberta não fosse, hoje, um dos principais equipamentos ou instrumentos de divulgação cultural, uma vez que, como nos lembra Jesús Martín Barbero, “os mentores das novas condutas são os filmes, a *televisão*, a publicidade, que começam transformando os modos de vestir e terminam provocando uma ‘metamorfose dos aspectos morais mais profundos’” (BARBERO, 2006, p. 66-67, grifos nossos). Deve-se destacar também que a televisão está presente em praticamente todos os lares brasileiros²⁷ e pode ser considerada um dos raros meios de acesso à informação, à cultura e até mesmo ao conhecimento, para a maioria da população brasileira. E, mais ainda, esse meio de comunicação ocupa lugar central no processo de construção da hegemonia racial vigente, agindo como mediador, indicando e sugerindo posições para as condutas dos indivíduos (HALL, 1997). Some a isso o fato de a Rede Globo ser a líder de audiência no Brasil, cobrindo 98,44% do território brasileiro, sendo assistida diariamente por 120 milhões de pessoas. Não bastasse isso, a TV Globo é a quarta maior rede de televisão aberta do mundo, assim como também é a

26 Pesquisa realizada em 2002 pelo Instituto de Estudos e Pesquisas em Comunicação (Epcom) indicou que 39% dos brasileiros não lêem revista ou só têm acesso a elas uma vez por trimestre, 48% não lêem jornais ou só têm acesso aos mesmos uma vez por semana. Embora cresça rapidamente o número de usuários da Internet, ainda são muitos os excluídos. O levantamento do Ibope NetRatings de 2005 demonstrou que “11,4 milhões de pessoas no Brasil acessavam à Internet regularmente, grupo que faz parte dos 18,3 milhões de pessoas que de alguma maneira podem ter acesso à Internet, seja no trabalho, na casa de amigos etc” (POSSEBON, 2007, p. 295 e 287).

27 Disponível em: <<http://www.midiainteressante.com/2008/11/as-maiores-emissoras-de-televisao-do.html>> e <[www://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_Globo#cite_note-0](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_Globo#cite_note-0)>. Acessado em 30/03/2010>.

melhor produtora de telenovelas,²⁸ o que não torna insignificante a cobertura equilibrada feita pela TV Brasil naquele dia. Contudo, diante do imenso poder de influência da TV Globo e, conseqüentemente, dos mais de 120 milhões de pessoas que a assistem diariamente, a difusão da sua ideologia do mito da democracia racial é muito mais ampla que o equilibrado conteúdo, no que diz respeito às relações raciais brasileiras, dos programas da TV Brasil.

As diferenças descritas neste artigo sobre as coberturas da TV Globo e da TV Brasil no *Dia Nacional da Consciência Negra*, do ano de 2009, não podem simplesmente ser atribuídas, por um lado, ao entendimento de que a emissora pública tem maior responsabilidade social e, portanto, deve ser mais comprometida com a construção da cidadania, e, por outro lado, a televisão privada ter mais interesses comerciais, ou seja, estar voltada mais para o mercado e para lucros comerciais que para a cidadania. As diretrizes da Constituição Federal de 1988, no artigo 221, garantem como princípios para todas as emissoras de rádio e televisão, as finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas, a sua regionalização, assim como o “respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família”. Ou seja, independentemente de o serviço de radiodifusão pertencer ao Estado e/ou a instituições públicas ou ter sido repassado a terceiros e ser explorado pela iniciativa privada, as regras ou princípios para a sua operacionalização são os mesmos.

Pensamos que se a televisão consegue, por meio das suas mensagens, penetrar em todas as camadas sociais e ter um enorme poder de influência sobre a orientação da conduta dos cidadãos ou, como nos lembra o pesquisador André Godoy Fernandes (2005, p. 5), ela “é vista como o meio de comunicação de massa mais apto para prover a sociedade de uma gama de serviços (informação, cultura, educação) diretamente ligados ao desenvolvimento pessoal dos cidadãos e à

28 Disponível online em: <www.midiativa.tv/direitos/funcao-social-datv.doc>. Acesso em: 30 mar. 2010.

própria construção de uma sociedade democrática”,²⁹ *então* as redes de televisão não podem exibir apenas um único ponto de vista, sem direito ao contraditório, ou melhor, sem direito a visões alternativas e até mesmo divergentes a esse ponto de vista, como fez a Rede Globo de Televisão na cobertura do *Dia Nacional da Consciência Negra*. Ao apontar um único ponto de vista em mensagens televisivas ou defender uma ideologia (no caso, a do mito da democracia racial) sem pontos de vista alternativos, essa rede de televisão teoricamente não somente impede o desenvolvimento pessoal dos cidadãos, como emperra a construção de uma sociedade democrática em sentido amplo.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo – 1888-1998. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 27-48, dez. 1991.

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

BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios às mediações, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

BARROS, Michelle. O feriado da Consciência Negra. *Jornal da Globo*, 20/11/09. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL1387236-16021,00-O+FERIADO+DA+CONSCIENCIA+NEGRA.html>>.

BRITO, Luciana. *A Helena humilhada e o racismo da Globo*. 2009. Disponível em: <<http://www.pracadacultura.com/noticia.php?id=180>>.

²⁹ Disponível on-line em: <www.midiativa.tv/direitos/funcaosocialdatv.doc>. Acesso em: 30 mar. 2010.

CARDOSO, Marcos Antônio. O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

COUCEIRO DE LIMA, Solange Martins. Reflexos do ‘racismo à brasileira’ na mídia. Revista da USP, São Paulo, v. 32, p. 56-65, dez. 1996/ fev. 1997.

DIEESE. AFL-CIO. INSPIR. Mapa da população negra no mercado de trabalho. São Paulo: DIEESE, 1999.

GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Para além da esquerda e da direita. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

FERNANDES, André de Goody. O serviço de radiodifusão e a função social das emissoras de televisão. 2005. Disponível em: <<http://www.midiativa.tv/blog/?p=541>>.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Revista & Realidade, [S.l.], p.15-46, jul./dez. 1997.

HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ: CCBB, 1996.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do V. Estrutura social, mobilidade e raça. São Paulo: VERTICE; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1983.

LEÓN, Osvaldo. Para uma agenda social em comunicação no Brasil. In: MORAES, Dênis de (Org.). Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 399-414.

MOVIMENTO negro celebra a memória de Zumbi dos Palmares.

Jornal Hoje, [200-]. Disponível em: <<http://video.globo.com/Videos/Player/0,,GIM1162896-7759-MOVIMENTO+NEGRO+CELEBRA+A+MEMORIA+DE+ZUMBI+DOS+PALMARES,00.html>>.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

POSSEBON, Samuel. O mercado de comunicações: um retrato até 2006. In: RAMOS, Murilo César; SANTOS, Suzy (Org.). Políticas de comunicação: buscas teóricas e práticas. São Paulo: Paulus, 2007. p. 277-303.

RAMOS, Murilo César. Às margens da estrada do futuro comunicações, políticas e tecnologia. Brasília, DF: [s.n.], 2000. (Coleção FAC)

REDE GLOBO. Viver a vida, Cena em que Helena é esbofeteada por Tereza. 16/11/2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=RhkaK8tujA0>>.

SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. Tese (Doutorado em Sociologia)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos; SILVA, Nelson Olokáfá Inocência da. Brazilian Indifference to Racial Inequality in the Labor Market. *Latin American Perspectives*, California, issue 149, v. 33, n. 4, p. 13-29, July 2006.

TREM do funk no RJ homenageia consciência negra. *Jornal Nacional*, 20/11/09. Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1387197-10406,00-TREM+DO+FUNK+NO+RJ+HOMENAGEIA+CONSCIENCIA+NEGRA.html>>.

TV BRASIL. Alunos do Colégio Estadual de Aracajú homenageia costumes africanos. 20/11/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/692/>>.

_____. Balé exalta orixás e religião na cultura negra. 17/11/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/602/>>.

_____. Chama Nova África. 20/11/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/697/>>.

_____. Ciep no RJ inclui no currículo legislação contra a discriminação. 16/01/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/590/>>.

_____. Dia Da Consciência Negra. 20/11/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/693/>>.

_____. Negros estão em ascensão social no país. 20/11/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/701/>>.

_____. Outro olhar: mamulengos fazem nascimento de Zumbi. 19/11/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/673/>>.

_____. Repórter Brasil explica: Zumbi dos Palmares. 20/11/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/700/>>.

_____. Sistema de cotas para negros divide opiniões no país. 17/11/2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/video/599/>>.



Conselho Brasileiro
de Manejo Florestal
FSC Brasil



PRIMEIRA EDITORA NEUTRA EM CARBONO DO BRASIL

Título conferido pela OSCIP PRIMA (www.prima.org.br) após a implementação de um Programa Socioambiental com vistas à ecoeficiência e ao plantio de árvores referentes à neutralização das emissões dos GEE's – Gases do Efeito Estufa.



Este livro foi composto na fonte Garamond, corpo 12.
impresso na Mangava Gráfica e Editora Ltda.
em papel off-set 75g. (miolo) e Cartão Supremo 250g (capa)
produzido em harmonia com o meio ambiente.
Esta edição foi impressa em dezembro de 2010.