

2. O Diálogo com os Teóricos: Fundamentando os Conceitos

Assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos (Geraldi, 2003, p.42).

Na busca interpretativa das micro-práticas da historicidade do cotidiano (2002), de compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa como conhecimento, saber e experiência, tomei no presente trabalho, as práticas cotidianas da escola como espaço de construção de identidade, assim como se dá em diversos outros contextos.

2.1. A criança e os estudos sobre infância

Já que a criança se constitui no sujeito principal da pesquisa, recorri aos autores que produzem na perspectiva sócio-histórica como aporte para a compreensão deste campo de pesquisa. Dentre esses (as) Leite (1997), Sarmiento e Pinto (1997), Kramer (1998), Amorim (2003), Freitas (1997).

Segundo Leite (1997) no séc. XIX a criança era considerada como uma “cria” ou extensão dos adultos, numa perspectiva de objetivação do ser, a serem teoricamente de responsabilidade dos adultos consangüíneos ou vizinhança que sobre elas teria toda a autoridade. Nesse século a incidência de infanticídio tanto entre indígenas, quanto entre negros e brancos foi bastante grande. Destaca o não-lugar das crianças na sociedade brasileira do referido século, tanto do ponto de vista dos estudos quanto do ponto de vista das práticas, já que segundo ela “não falavam, nem delas se falava”.

Ainda segundo Leite (1997) são esses fragmentos, na concepção dada por Walter Benjamin, que permitem a aproximação aos múltiplos contornos dessa categoria mais recentemente denominada infância, que tem seu foco ampliado nas últimas décadas tanto no campo das pesquisas teóricas, quanto no campo dos debates sociais. Ao refletir sobre esse tema, uma das questões que se coloca é de como se situa a infância concretizada na pluralidade dos sujeitos que são as crianças do cotidiano escolar público com suas condições diversas e por muitas vezes adversas, em um contexto de pensamento social sobre a infância que, atrelando-se a situação de barbárie que atravessa a sociedade

brasileira (ainda com a marca da dominação, exploração e da violência), parece conceituar a infância em dois pólos centrados na inexistência, o da infância idealizada e o da infância negada. Essa dicotômica conceituação apresenta-se cercada pela ótica da negação do sujeito, ou seja, a criança não existe em si, pois, tanto uma como outra idealização tem a criança como projeto de ser, sendo que a infância idealizada é uma utopia inatingível e a infância negada, um projeto abortado.

Kramer (2002), discutindo as questões éticas da pesquisa com crianças, apresenta o referencial sobre infância como construção sócio-cultural histórica no Brasil como uma consolidação em processo a partir do final da década de 70. O ponto marcante de influência foi o trabalho de Àriès, publicado no Brasil, 1978 e de Charlot, em 1977. Este direcionamento possibilitou uma abordagem sócio-histórica e política da infância, desconstruindo a idéia de uma natureza infantil universal e problematizando os aspectos situacionais como pano de fundo nas questões sobre a infância.

Embora ambos os autores (Charlot, 1977) e (Áries, 1978) trouxessem um novo olhar sobre a temática, as concepções dos dois diferem no que diz respeito ao papel da criança nesse contexto. Enquanto Ariès enfatiza o caráter singular dessa infância e da criança como seu sujeito, Charlot evidencia essa infância como totalidade social. Ao meu ver, ambos os autores são pertinentes em suas proposições, havendo não discordâncias, mas enfoques diferentes para o mesmo objeto: enquanto Charlot situa seu sujeito pesquisado no campo da sociologia da infância, Áries o direciona para o campo da história.

Lançando o olhar para esta pesquisa, entendo que tomando o contexto da infância brasileira e mundial, não podemos negar a especificidade desse período definido como infância; e ao mesmo tempo não podemos dissociá-la em suas problemáticas do contexto amplo da sociedade.

Sendo assim, os(as) autores(as) apontam para o que se delinea como encaminhamento atual no campo dos estudos sociológicos sobre a infância, que é o microcosmo das relações cotidianas como foco do olhar investigador. Este olhar sobre os detalhes do cotidiano, no entanto, não exclui a visão do contexto amplo no qual os microdetalhes se inserem.

Os estudos contemporâneos que tratam da infância têm enfatizado que a criança é um ser social que possui história e que, além disso, é produtora de história e cultura no meio em que está inserida. Produções de diversos autores, entre eles Garcia (2002), Kramer (1998, 2003) e Sarmiento e Pinto (1997), ampliam o debate acerca da significação da identidade da criança como

indivíduo social, sujeito de sua própria trajetória, não mais um mero coadjuvante, uma extensão ou projeção do adulto.

Ao considerar a historicidade do conceito de infância, observo que por muito tempo as crianças foram consideradas incapazes de opinar, expressar seus desejos e concepções.

Segundo Sarmiento e Pinto

Não apenas é errôneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na proteção e (mesmo) na provisão dos meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de atores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida. (1997, p. 20).

No decorrer da história, fatores das mais diversas ordens, tais como a globalização social, as mudanças no mundo do trabalho e as decorrentes configurações emergentes nas relações sócio-políticas e culturais têm concorrido para que ocorram transformações no campo da sociabilidade do ser humano, especialmente no que diz respeito às relações entre crianças e adultos. Sarmiento (2001) aponta para a paradoxal inversão de lugares/papéis, a partir da “progressiva domicialização do trabalho dos adultos... [em] contraponto a também progressiva saída das crianças do espaço doméstico” (p.21). Contraditoriamente, também segundo o mesmo autor, essas mudanças acontecem tanto nas camadas de maiores condições financeiras quanto nas classes populares, sendo que nestas últimas ocorre uma crescente inserção dessas crianças no mundo do trabalho. Essas novas relações entre adultos e crianças, segundo Kramer e Bazilio (2003), seguem um rumo cada vez mais desconcertante, no qual a idéia da criança como sujeito está implicada numa relação de consumo e de desocupação do lugar do lugar do adulto, o que desemboca em uma situação onde o equilíbrio e a autoridade se perdem, ou como dizem os referidos autores (p. 120) “... esses adultos, ao abrirem mão de sua autoria (de pais e professores), ao cederem seu lugar, só têm, como alternativa, o confronto ou o descaso”.

Ao falar das interações das crianças com os adultos, bem como destas com seus pares, necessário se faz considerar os diversos aspectos que constituem a barbárie social na qual vivemos em que “em todos os contextos as crianças são expostas à mídia, à violência e a exploração” (Kramer e Bazilio, 2003, p.119). Desse modo, entender as práticas e interações entre esses sujeitos no contexto da escola implica em olhar também para os aspectos que mediam a vivência cultural, e, portanto, a constituição identitária das crianças.

Tratando da trajetória histórica da criança e da categoria infância, Sarmento e Pinto (1997) apontam que à criança foram imputados vários mitos, dentre eles o da inocência e brandura, desconsiderando os processos subjetivos de constituição da identidade. Segundo os autores, é preciso que se considere a criança como protagonista, que pode falar por si.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (Sarmento e Pinto, 1997, p. 20).

Segundo Amorim (2003), no final dos anos sessenta e durante a década de setenta, se ampliam os estudos na área das Ciências Humanas sobre a situação das crianças de classes desfavorecidas dentro da escola. Os problemas de repetência e de evasão escolar destacavam-se como questões urgentes para todos aqueles que se preocupavam com a dimensão ético-política das suas pesquisas.

Já nos anos noventa há profundas mudanças no contexto sócio-histórico, a partir do avanço das políticas econômicas do neoliberalismo, que vêm agravar a situação de desigualdade sócio-econômica e a exacerbação da pobreza nas camadas populares e, conseqüentemente, criar novas problemáticas sobre o lugar das crianças, especialmente, dessas camadas nessas novas configurações.

Essas mudanças nas práticas e relações trazem aos(as) pesquisadores(as) outras necessidades, pois o seu “outro”, ou seja, o sujeito pesquisado nesse campo tem mudado muito e tem desafiado a pensar a relação entre diferença e desigualdade em outros parâmetros e a localizar as questões engendradas nessas relações no campo da subjetividade da infância. O desafio é pensar a questão da diversidade e da diferença na pesquisa para produzir um pensamento não-indiferente.

Amorim (2003) critica a predominância do uso da diferença como signo de desigualdade em determinadas circunstâncias nas quais a diversidade pode ser usada como atributo paralisante do pensamento e reprodutora da opressão.

Também Lajolo (2001), ao falar sobre a infância como objeto de estudo, enfatiza o lugar de outro que é atribuído a essa criança e remete ao sentido semântico próximo à idéia de ausência de fala. A autora analisa o lugar da criança como o “outro”, categoria sempre definida de fora, portanto, alguém a quem até o momento raramente tem se dado o lugar de sujeito do discurso, a quem tem se sonogado o direito ao lugar de constituição e expressão do saber.

No entanto, essa reificação *outsider* se estende a outros sujeitos que foram e continuam a serem tratados, como “os outros” nos discursos que assim os definem nas sociedades. Entre estes outros estão mulheres, negros, índios e diversos segmentos, categorias que têm suas existências marcadas, no interior das relações sociais, pelos discursos e pelas práticas negociadas, desestabilizadas e reconstruídas. Lajolo critica, então, a romantização cristalizada da infância e uma ausência de autoria pessoal presente na literatura brasileira desde os seus primórdios. Chama atenção ainda para o uso da infância como recurso retórico ideológico em prol da disseminação de teses que interessam ao mundo adulto.

Nesse sentido, me pergunto qual o papel da educação escolar na constituição da identidade dessa criança, considerando-se que é também no contexto escolar que esta sistematiza seus conhecimentos, estabelece relações, está em interação com diferentes sujeitos e materiais, e em processo de formação.

Do pensar sobre essas relações emergem mais algumas questões. Entre elas: quais as concepções de infância das professoras? Como se explicitam, em suas práticas pedagógicas, essas concepções? Há conflitos étnicos entre essas professoras, os funcionários e as crianças, nessas práticas? A partir dessas reflexões, me parece relevante estudar a infância, de modo especial, a infância afrodescendente em contexto relacional com outros sujeitos. Essa infância é composta por sujeitos que, historicamente, se constituíram como maioria marginalizada na realidade nacional (Oliveira, 1999), nesse momento em que as diversas ações e discursos conferem ao campo e aos sujeitos uma centralidade na sociedade.

O rastreamento da história da infância nas fontes primárias e secundárias tem encarecido a travessia de um labirinto no qual as disciplinas e os territórios epistemológicos estão demarcados. O tema infância, nesse percurso, consegue rasgar fronteiras, mas paga o tributo de emergir daquelas disciplinas e apresentar-se ao senso comum em situação subordinada, a mercê das ‘palavras e das coisas’. (Freitas, 2001, p.14)

Refletindo sobre a relação infância e identidade étnica, aqui definida na perspectiva afrodescendente, e contextualizada na opção por um espaço educacional de significativa presença afrodescendente, reitero que, considerando a infância como construção sócio-cultural, situada no seu tempo, espaço e condições históricas, pensar na infância afrodescendente requer atentar também para a especificidade do ser afrodescendente no Brasil.

Desse modo, articulando as discussões sobre as crianças e a população afrodescendente com o objeto de estudo, penso nessa criança como sujeito de uma infância específica, como criança afrodescendente. Uma infância que desde cedo vivencia, conforme demonstram os dados estatísticos, uma predominância de dificuldades e precariedade nas condições concretas de vida (Paixão, 2000; Kappel, 2003), bem como em relação à agressão simbólica nas relações estabelecidas nos diversos espaços sociais, inclusive na educação (Gonçalves, 1985; Cavalleiro, 2000; Lopes, 1987; Meyer, 2002). De que forma isso tem se mantido ou se transformado na dinâmica processual e na especificidade do espaço pesquisado é minha intenção elucidar nesse trabalho.

2.2. Afrodescendências e Identidades: que relação é essa?

Para abordar o campo aqui apresentado, defini como base teórica a perspectiva de afrodescendência como categoria centrada na articulação da concepção de etnia e cultura. O encaminhamento dessa opção se deu a partir da leitura dos recentes referenciais que discutem as questões relacionadas ao uso da raça e etnia como categoria no contexto dos debates sobre relações raciais no Brasil. Nessa discussão, busco entender como o campo das relações étnicas tem se articulado.

A problematização sobre as relações raciais no Brasil tem se ampliado de forma progressiva na sociedade brasileira nessa última década, seja no campo político, quer no campo do cotidiano social, quer no âmbito científico. Fato apontado pela ampliação do número de estudos sobre este tema. Essa problematização envolve tanto as práticas cotidianas dessas relações como as construções conceituais a estas relacionadas. Um desses embates teóricos encontra-se na pertinência de uso do conceito de raça ou etnia entre as diferentes descendências populacionais no país. Superado no campo científico a tese da raça biológica (Guimarães, 1999), o embate se dá entre os adeptos da sua transmutação em raça social (Guimarães, 1999) e os que defendem o uso do conceito etnia, seja esta articulada às correntes culturalistas ou ligada à perspectiva histórico-político-social, fundamentada na idéia de território como elemento agregador de significado político. Este último enfoque encontra-se fundamentado na idéia de afrodescendência como conjunto de referenciais sócio-históricos e culturais, que remetem às matrizes africanas (Gonçalves, 2000; Gonçalves e Silva, 2002; Lima, 2001; Ferreira, 2000).

Esses embates têm se acirrado também no campo da militância social, pois parte significativa dos Movimentos Sociais Negros contemporâneos vem, nas últimas décadas, defendendo o fortalecimento dos conceitos raça e negro como elementos de fortalecimento político de intervenções em prol da desconstrução da desigualdade de cunho racial que persiste na sociedade. O argumento seria de que a assunção social da identidade negra pela população com origem africana ampliaria a visibilidade dessa população e a capacidade de intervir nos condicionantes dessas relações desiguais, enquanto o uso do conceito afrodescendente, fundamentado na concepção de etnia traria uma posição branda, de negociação que enfraqueceria esta luta.

Já os defensores do uso do conceito **etnia**, ligada à idéia de uma ascendência histórico-cultural de origem continental comum, entendem que abrir a concepção identitária nesse campo, com o uso do conceito **afrodescendente**, é possibilitar a ampliação de engajamento político na questão da desconstrução das desigualdades étnicas, partindo do próprio entendimento de que as mazelas que atingem a parcela etnicamente discriminada na sociedade brasileira passam, primordialmente, por uma inferiorização da origem histórica dessa população. Há na origem desse racismo um reducionismo negativo sobre a origem africana. Como diz Sodré (1983) , o racismo brasileiro antes de ter um sentido est tico tem um sentido **est sico**, ligado aos sentidos negativos que o pensamento etnocentrista construiu para tudo que se refere a África.

Buscando na história o entendimento e o uso do termo **raça**, vemos que este foi ganhando vários entendimentos ao longo do tempo: designa o, linhagem, tipo, subespécies, status, classe, e mais recentemente como uma constru o social¹³. Guimarães (1999) o apresenta como um conceito relativamente recente, no seu uso inicial, ligado   idéia de origem comum no seu uso no início do século XVI, na maioria das línguas européias para designar grupo ou categorias¹⁴ de pessoas vinculadas a uma origem comum.   usado na língua inglesa, em 1508, por William Dunbar Scotsman, no seu poema The Dance of the Sevin Deidly Sins, colocando-o entre as coisas que seguem o pecado da inveja (Banton, 1998, p.17). E continua a ser usado ao longo do

¹³ Banton, em sua obra *Racial Theories*, (1998), faz essa classifica o – race as designation, race as lineage, race as type, race as subspecies, race as status, race as class, race as social construct -, bem como uma análise dessa classifica o. Guimarães, por sua vez, no livro *Racismo e anti-racismo no Brasil*, faz um apanhado sobre o termo e defende o conceito de raça social, como categoria sócio-historicamente construída.

¹⁴ Banton (1998 p. 196-197), afirma e explicita a diferença entre grupo e categoria: um grupo se define pelas rela es entre seus membros, onde as pessoas estão conscientes de seu pertencimento e se identificam com o grupo numa variedade de graus, enquanto que, em uma categoria, as pessoas não necessariamente se constituem em um grupo.

tempo, fundamentalmente, para referir-se às características comuns apresentadas em virtude de uma mesma ascendência, até o início do século XIX.

É nesse século, segundo Guimarães (idem) e Banton (idem), que as teorias biológicas sobre **raças** ganham espaço, pois, “raça passou a ser usada no sentido de tipo, designando espécies de seres humanos distintas, tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental” (Banton, 1998, p. 264).

Nesse campo florescem as teorias eugenistas e as ideologias de superioridade racial branca se fortalecem, a exemplo de Gobineau, considerado o pai das teorias racistas (Strauss, 1989) que defendia a hierarquia das raças e a mestiçagem como causadora de degeneração humana.

Segundo Maio (1998), no decorrer da primeira metade do século XX, a maioria dos antropólogos físicos continuava a operar com os conceitos de **raça** e de tipo **racial**, ambos associados aos conceitos biológicos, mantendo-se fiéis à linha darwiniana. Só mais recentemente, com a comprovação de que raças humanas, apoiadas na classificação genética, não se sustentam, esse panorama tem sido modificado. Foi comprovado que as diferenças genéticas entre uma pessoa negra e uma pessoa branca não é necessariamente maior do que entre um branco e outro branco, ou entre um negro e outro negro. O campo de pesquisa sobre a temática desenvolveu uma concepção teórica de **raça social**, como sócio-ideológica e culturalmente construída. Ou seja, as diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos, assim como as diferenças intelectuais, morais e culturais, não podem ser atribuídas, diretamente a elementos biológicos, mas ligadas às construções sócio-culturais e condicionantes ambientais (Guimarães, 1999). É nessa corrente que nasce a categoria **raça social** defendida por alguns autores como Guimarães (1999), Siss (2002), D’Adesky (1997).

No entanto, o termo continuou sendo usado, na literatura, para designar os descendentes de uma mesma figura ancestral ou como sinônimo de nação. Assim como, independente do cientificamente correto, as pessoas continuam a usar este termo diante das diversidades físicas. Ou seja, a continuidade do uso do termo **raça** no cotidiano não explicita que a validade de **raça** como conceito biológico está superado como conceito científico.

A questão do uso do termo **raça** como significante remete ao fato de que este é um termo aberto a várias interpretações e que, por isso, só pode ser interpretado no âmbito do discurso.

Raça é um significante mutável que significa diferentes coisas, para diferentes pessoas em diferentes lugares na história e desafia as explicações definitivas fora de contextos específicos (Cashmore, 2000, p. 451).

A utilização do termo põe relevância no discurso e não no conceito e, conseqüentemente a simples menção da palavra **raça** desafia nossa atenção e entendimento para a compreensão e concepção da diversidade¹⁵.

Raça aparece também com sentido de subespécie, sendo este o sinônimo do termo raça mais usado pela biologia, referindo-se a uma variedade de espécies que desenvolveram características comuns através do isolamento, mas que não perderam a capacidade de procriar e produzir híbridos férteis com outras subespécies da mesma espécie. Os antropólogos físicos costumavam falar em raças humanas, concepção na qual o mais comum era a tríplice divisão da espécie humana em negróides, mongolóides e caucasóides. O uso do termo raça como sinônimo de espécie geralmente é feito em contraposição à raça como subespécie, como na expressão raça humana, que põe em evidência a unidade da espécie humana.

Depois da Segunda Guerra Mundial, a Unesco¹⁶ por três vezes (1947, 1951 e 1964), reuniu biólogos, geneticistas e cientistas sociais para avaliar o estado de arte no campo dos estudos sobre raças e relações raciais. A partir destas reuniões, foi elaborada e a Declaração a Respeito das Raças, publicada em 1950. E na segunda reunião, em 1951, foi redigida a Declaração da Natureza da Raça e das Diferenças Raciais, enquanto da terceira, em 1964, foi elaborada a Proposals on the Biological Aspects of Race, na qual surgiu uma oposição ao conceito de raça.

A partir daí o conceito de **raça** passa a ser rechaçado pela Biologia, tendo como principais argumentos as seguintes razões: a primeira, porque raça é um conceito limitado para a classificação de seres humanos, sendo a noção de

¹⁵ São pertinentes a compreensão e análise de Cashmore (2000: 452), com relação à presença do termo raça no discurso: "As críticas ao termo raça e as revelações de sua redundância como construção analítica desestabilizaram e desmembraram a sua compreensão como um critério com sentido nas ciências sociais e biológicas, mas enquanto as conversações contemporâneas continuarem a incluir a palavra, seu potencial persistirá. Isso ocorre porque o termo 'raça' propõe descrever algo, mas inclui simultaneamente a diversidade" (Cashmore, 2000, p.452).

¹⁶ A Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (Unesco) foi criada em 1946, com sede em Paris. Seu preâmbulo declara o seguinte: "(...) a grande e terrível guerra que terminou há pouco foi possível devido à negação dos princípios democráticos de dignidade, igualdade e respeito mútuo dos homens e à propagação, em seu lugar, por meio da ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre homens e raças" (Banton, 2000, p. 549).

população mais vantajosa; a segunda razão, porque as diferenças genéticas encontradas no interior dos mesmos grupos não são significativamente, e nem estatisticamente, diferentes das de grupos distintos.

Foi a partir dessa concepção que a Unesco na sua Conferência Geral, em 1978, redigiu a Declaration on Race and Racial Prejudice, que aponta em seu primeiro artigo:

Todos os seres humanos pertencem a uma única espécie e descendem de um eixo comum. Eles nascem com a mesma dignidade e os mesmos direitos e todos formam uma parte integral da humanidade. Todos os indivíduos e grupos têm o direito de ser diferente, de se considerar diferentes e de ser tratados como tais. Contudo, a diversidade de estilos de vida e o direito de ser diferente não podem, sob nenhuma circunstância, servir de pretexto para o preconceito racial (Banton, 2000, p. 551).

A forma de lidar com essa ascendência africana em relação à identidade étnica apresenta aspectos diferenciados nos diferentes países nos quais a população africana foi escravizada. No entanto o conceito raça, como construção social, é uma categoria que tem se fortalecido, no campo da produção acadêmica em muitas deles, principalmente nos países de língua inglesa. Por exemplo, entre os estadunidenses, uma pessoa que tiver um oitavo de ascendência africana e sete oitavos de ascendência europeia descreve a si mesma e será descrita pelos outros como negra. Aqui, o critério segue uma regra social¹⁷. Já no sistema de classificação racial sul-africano existem três categorias: o *african* ou *bantou* (negro); o *european* (branco); e, o *coloured* (mestiço). Na categoria *coloured*, fundamentada na regra norte-americana *one-drop*, entra todos *mixed blood*. Ou seja, qualquer sinal ou prova de ascendência negra estipula a classificação como *coloured*. O único diferencial é que estes constituem uma categoria social à parte dos negros e brancos¹⁸.

Por sua vez, o termo **etnia** é originário de *ethnikos*, do grego, onde foi utilizado para designar povo ou nação. Contemporaneamente este termo ainda conserva seu sentido básico na medida em que se refere a grupos que têm um determinado grau de consciência e solidariedade, constituído por pessoas conscientes de possuírem origens e interesses comuns. É um termo utilizado para englobar diferentes respostas de vários tipos de grupos. Assim, um grupo

¹⁷ Nos Estados Unidos existe uma classificação racial dualista ou binária, onde a categoria “mestiço”, como possuidora de uma identidade própria não existe. Há uma polarização negro-branco, onde todos os negros, independentemente da matiz de pele, são simplesmente considerados “blacks”: é a lei de uma gota de sangue - one-drope rule (Munanga, 1999, p. 118).

¹⁸ “Coloured” funciona como uma categoria tampão entre a população definida como “european” e a definida como “african” ou “bantou”, que constitui a maioria da população (Munanga, 199, p. 118).

étnico, mais do que um simples agrupamento de pessoas ou de um setor da população é

...uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. Essas experiências são comumente, mas não sempre, de privação; por exemplo, a caricatura de imigrantes e seus descendentes (Cashmore, 2000, p.196).

De forma sumária, as características, situações, entendimentos da definição e constituição de **grupos étnicos** são as seguintes, a partir de Cashmore (2000, p. 198-202): (a) é um grupo que se reconhece, de alguma forma, onde as crianças são educadas a aceitar um idioma distinto, uma crença religiosa, uma instituição política que farão parte da bagagem étnica; (b) devido ao questionamento de sucessivas gerações a respeito da validade do grupo, a etnia pode perder sua força; (c) a consciência étnica pode ser avivada com o objetivo de servir a propósitos imediatos, como instrumento para fins explicitamente definidos (é o caso, por exemplo, do movimento chicano, onde vários grupos de mexicanos tomaram consciência de sua condição comum¹⁹); (d) em determinadas situações um forte destaque étnico pode se converter em desvantagem²⁰, isto é, enfatizar ou exagerar as diferenças culturais pode induzir à indignação da sociedade mais ampla, mais do que distinguir um grupo no conjunto da população; (e) a constatação de que a força da etnia está no valor subjetivo que ela possui entre os membros do grupo, assim a etnia é tão real quanto os indivíduos desejam que ela seja²¹; (f) o crescimento étnico pode se dar como mecanismo de defesa ou como uma nova construção no interior do grupo; (g) a etnia surge como um fenômeno cultural, mas é uma resposta à condições materiais, ou seja, um grupo étnico não se constitui com um despertar espontâneo de pessoas que repentinamente resolvem abraçar a necessidade de expressão por intermédio de um grupo, ele é sempre uma reação às condições; (h) o grupo étnico também pode ser impulsionado pela necessidade de ocupar

¹⁹ No movimento chicano, um dos destaques foi o líder César Chavez (1927-1993), que incitou os trabalhadores agrícolas a criar uma forte união de trabalho embasada na etnia (Cashmore, 2000, p. 199).

²⁰ Esta é uma constatação a partir da afirmação de Sandra Wallman, que diz que a etnia pode ter uma absoluta irrelevância ou trazer uma desvantagem incapacitadora (Cashmore, 2000, p. 199).

²¹ Um exemplo típico desta característica da etnia é o movimento rastafari (surgiu na Jamaica, em 1930, com o líder Marcus Garvey), cujos vínculos que os mantém unidos funda-se na concepção de uma antiga África, unida e gloriosa. “O fato de que muitas das idéias defendidas pelos rastas possam estar equivocadas não enfraquece de modo algum os vínculos étnicos, uma vez que eles os consideram significativos e estruturam sua vida cotidiana em torno desses vínculos” (Cashmore, 2000, p. 200).

espaços políticos, surgindo assim fortes organizações políticas que defendem e representam os interesses de seus grupos; (i) a etnia nunca está desvinculada dos fatos de classes, embora contemporaneamente ela esteja sempre mais adquirindo relevância na sociedade.

Assim, mesmo que o conceito de **etnia** seja usado para salientar a identidade de uma pessoa ou grupo a partir da perspectiva cultural, a **etnicidade** não coincide com o conceito de **cultura** e de **raça**, bem como não é também uma simples diferença. **Ela articula-se com uma consciência da diferença nas relações e interações de determinados grupos culturais ou raciais com membros de outros grupos**²². Nesse sentido, a idéia de etnia tem sido usada como uma base forte para a criação de um grupo inclusivo mesmo que, geralmente, esse grupo seja mais fortemente construído a partir da diversidade social e não apenas na origem étnica, enquanto que a idéia de raça tem sido usada em grande parte, para excluir de privilégios (Banton, 1998, p.199).

Neste trabalho, uso o conceito de **etnia**, pois embora as diferenças entre grupos raciais e grupos étnicos sejam problemáticas, sendo um campo em debate no contexto brasileiro, penso que a **etnia** é um conceito que se distancia mais das vicissitudes biológicas que ainda continuam marcando o contexto social das relações étnicas no Brasil. Entendo que ambos são construções sociais, sócio-históricas e culturais, nas quais as diferenças e sua hierarquização encontram-se fundamentadas na relação com o poder de construí-las, de veiculá-las como verdades, de usá-las contra ou a favor das pessoas (Carvalho, 1999, p. 85). Percebo ainda que, considerando que a categoria **raça** está relacionada à questão do racismo no país, não há como ignorar que esta faz parte do imaginário e das práticas sociais, razão pela qual em alguns momentos, nos quais sobressai a visão dos sujeitos pesquisados ou a expressão de autores usados como referências neste trabalho, evoco a denominação **racial** ou **raça**, pois, independentemente da consciência de identidade, é muito usual expressões como **da raça** como sinônimo de **negra** ou de **raça negra**. Percebo, como Banton (2000, p. 448), que “As pessoas elaboram crenças a respeito da raça, assim como a respeito de nacionalidade, etnia e classe, numa tentativa de cultivar identidades grupais”.

O racismo, por sua vez, assim como a questão da raça e da etnia, só pode ser entendido através de uma análise e da sua formação no contexto histórico, geográfico e sócio-cultural específico no qual se configurou.

²² Carvalho, 1999, p. 83, a partir da definição de etnia de Sandra Wallman.

Em nível histórico, a expressão **racismo** foi usada com diferentes significados (Banton, 2000, p.458-463): (a) a maioria dos dicionários, até o final da década de 1960, o definiam como doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças, onde se encontra a afirmação de que a raça determina a cultura e, por isso, a alegação de superioridade racial; (b) na década de 1960, esta palavra ganha um sentido mais amplo, sendo nela incorporadas práticas, atitudes e crenças, passando assim, a designar todos os elementos geradores da discriminação racial e, às vezes, também aqueles que geram as desvantagens raciais²³; (c) nas obras acadêmicas podemos encontrar um terceiro uso do termo racismo, referindo-se a todo um complexo criado pela expansão da exploração capitalista no Novo Mundo, que necessitou da mão-de-obra africana, onde foi útil o tratamento dessa mão-de-obra como um bem e, portanto, inferior como pessoa humana.

A dimensão teórica do racismo encontra-se nas doutrinas, cuja elaboração se inicia no final do século XIX e início do século XX, chamadas de **racismo científico** ou **racialismo**. Ou seja,

A observação de que apenas no século XIX a idéia de 'raça' passou a significar uma classificação tipológica das espécies humanas (asseverando que as características biológicas determinavam as características culturais e psicológicas) sugeriu a eles que 'racismo' seria o nome certo para identificar a doutrina inicialmente desenvolvida em meados do século XIX que alegava ter status científico (Banton, 2000, p. 460).

O racismo, enquanto conceito, explicitaria as reivindicações e argumentos que asseguram que as características biológicas humanas sinalizam suas características psicológicas e culturais. Alguns autores nomeiam este conjunto de argumentos de racismo científico, outros de tipologia racial.

O racismo, definido como uma ideologia, é argumentado pelo fato de atribuir uma relação determinista entre um grupo e as características supostas a ele. Isto é, geralmente é tido como característica central do racismo como ideologia a imputação de características negativas a um determinado grupo.

Desde o início da década de 90 observa-se em nível de realidade política contemporânea, uma preocupação e aumento do debate público a respeito da imigração e do racismo, tanto na Europa ocidental, quanto na oriental. Juntamente como o crescimento de movimentos neofacistas, o racismo tem se tornado, cada vez mais, uma questão política, com os seguintes fatos: (a) na Europa ocidental se destaca a França, a Alemanha, Áustria, Bélgica e Itália; (b)

²³ "No início de 1983, o Grande Conselho Londrino anunciou planos para 'eliminar os problemas do racismo e da desvantagem racial na capital' incluindo a declaração da cidade de Londres como uma 'Zona Anti-Racista'" (Banton, 2000, p. 458).

nas sociedades pós-comunistas (Romênia, Polônia, Hungria, República Tcheca e integrantes da antiga União Soviética), surgiram vários movimentos racial-nacionalistas; (c) verdadeiras tentativas de remoção de grupos étnicos e religiosos inteiros, através da “limpeza étnica” e do terror, acompanharam a desintegração da Iugoslávia.

Em nível conjuntural, observa-se que dois fatores são frequentemente destacados como centrais na consolidação do desenvolvimento do racismo, na Europa ocidental. O primeiro relaciona-se ao argumento de que o desenvolvimento da Europa oriental e da antiga União Soviética espalhou “medo” de uma possível imigração em massa dos povos dos antigos Estados comunistas para países como Alemanha, Itália e Áustria. E, o segundo, é a imigração da África do norte que veio a ser uma questão política chave para a França e outras sociedades.

Contemporaneamente, menciona-se também a existência de um **racismo institucional**, referindo-se às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou inclusive de sociedades inteiras. Esta expressão é oriunda dos ativistas negros Stockely Carmichael e Charles V. Hamilton²⁴, que afirmam que o racismo é onipresente e aberto ou subliminarmente, permeia toda a sociedade. De uma forma sucinta, envolve as seguintes questões: (a) destrói a motivação, fomentando a formação de jovens ocupacionalmente obsoletos, destinados à condição de subclasse; (b) é camuflado, pois suas causas específicas não são detectáveis, porém são visíveis seus efeitos e resultados; (c) a força deste tipo de racismo está em se manter as formas racistas que afeta as instituições por muito tempo após as pessoas racistas desaparecerem; (d) não obstante as críticas conceituais, o racismo institucional põe em relevância o papel das ações afirmativas, como forma de erradicar a discriminação racial; (e) este tipo de racismo é muito usual para a análise de como as instituições trabalham embasadas em fatores racistas, embora não o admitindo e nem mesmo o reconhecendo (Cashmore, 2000).

Enfim, ainda em nível de definição, existe a questão do racismo invertido ou do “racismo negro”. Recentemente, certas atitudes como expressões de hostilidade, discriminação ou até mesmo indiferença por parte de minorias étnicas, foram lidas como racismo invertido. Porém, a grande diferença é a de que o racismo branco é uma herança do imperialismo, enquanto a versão negra

²⁴ Este termo está presente na obra *Black Power: The Politics of Liberation in America*, destes autores.

é simplesmente uma reação à experiência do racismo. Concordo com Cashmore (2000, p. 475) quando conclui que

A reação negra ao racismo branco assume várias formas; aceitar as categorias raciais e articulá-las de modo a imitar o racismo branco é apenas uma delas. Chamar isso de racismo invertido não parece servir às aspirações analíticas. O termo sugere erroneamente que o racismo, nos dias atuais, pode ser estudado por meio da avaliação de crenças, sem a cuidadosa consideração das experiências históricas amplamente diferentes dos grupos envolvidos.

Ou seja, a compreensão do racismo no contexto de concepção e prática ideológica o coloca como algo cujos mecanismos atingem a todos os grupos e pessoas, já que, como ideologia, apregoa a crença na superioridade de um sobre o outro e esta crença é reproduzida para todos os brancos(as) e negros(as).

No empírico, o racismo está presente numa prática política que resulta em discriminações concretas. Todos os racismos são construídos com base nas diferenças. Os racistas essencialistas ou universalistas afirmavam e entendiam que essas diferenças eram biológicas. Aqui, havia uma íntima relação entre a Biologia e a inteligência e qualidades psicológicas de um povo. No Brasil, a solução desses teóricos racistas era encontrar uma unidade, seja pela assimilação das culturas das chamadas minorias, seja a partir de uma cultura hegemônica dominante, ou através da miscigenação. Em outros países desencadeia-se um racismo diferencialista: os outros, os diferentes, deveriam viver segregados, apartados. Esta apartação ia do berço ao túmulo porque as diferenças são ameaçadoras. Neste tipo de racismo, não se aceita a assimilação cultural e, menos ainda, a mestiçagem.

Quanto ao racismo no Brasil, é interessante a sistematização feita por Teodoro (1996, p.96), que afirma que, neste tema há sempre autoria, ambigüidade, irresponsabilidade e oralidade: (a) autoria, porque envolve sempre raça, mestiçagem, grupo étnico, minorias étnicas, classe social e região/redutos/bolsões e tem presente uma ideologia racial de conotação científica, elaborada pelas elites econômicas, intelectuais, políticas, científicas, artísticas e militares; (b) ambigüidade, porque varia entre culturas, folclores, grupos culturais, cor da pele, fenótipos, *status* e função social: é um comportamento característico, resultado de atitudes, idéias e discursos paradoxais; comportamento este apoiado pela mídia, e praticado nos espaços públicos e privados, envolvendo um agressor e uma vítima; (c) irresponsabilidade, porque é negação dos direitos humanos, está na violência

policial, na agressão física comum, na agressão verbal e na agressão visual, sendo traduzida em políticas institucionais e em comportamentos sociais de todos os grupos (inclusive a vítima) contra o grupo objeto da ideologia racista; (d) e, por sua vez, a oralidade põe em descrédito quem se diz vítima do racismo, garantindo a impunidade do agressor, tornando-se o pilar da reprodução do racismo brasileiro: quanto mais alto e quanto mais baixo se está na hierarquia social, com mais facilidade se usa a oralidade, cumprindo assim o objetivo racista de reprodução das desigualdades.

Imbricados nos conceitos de raça, etnia e racismo, encontra-se o preconceito racial, a discriminação racial e a segregação, que são maneiras de expressar o racismo e correspondem a diferentes graus de violência. Porém, o preconceito é a forma mais comum e freqüente porque envolve um sentimento ou uma idéia, onde se faz presente uma visão congelada, estereotipada de características individuais ou grupais que correspondem a valores negativos. A discriminação não necessariamente envolve marginalização. O problema é quando, por exemplo, no mercado de trabalho, os processos de seleção, discriminam as pessoas afrodescendentes/negras de forma preconceituosa, sem fazer um discernimento através de provas e testes de habilidades e qualidades profissionais, ou quando na escola as crianças afrodescendentes são inferiorizadas por profissionais e outras crianças, por ações, pelo silêncio e/ou distanciamento como apontam Gonçalves (1985), Trindade (1994) e Cavalleiro (2002).

A mestiçagem é outro conceito-realidade que faz parte das relações étnicas no Brasil. É apresentada como embranquecimento e constitui-se e tem sido historicamente usada como mais um dos mecanismos que vão contra a construção de uma identidade negra brasileira, ao mesmo tempo em que se constitui em mecanismo estratégico que ajuda, em nível individual, na ascensão de negros e mestiços na sociedade brasileira. Articulada entre o fim do século XIX e meados do século XX, a mestiçagem, como pensamento brasileiro, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), objetivava a continuação de uma sociedade monoétnica e monocultural²⁵. Em nível macro, temos na contemporaneidade uma discussão

²⁵ Sílvio Romero, Gilberto Freyre e Francisco José de Oliveira Viana são alguns dos representantes deste pensamento, no qual se encontram fundamentos teóricos à ideologia do branqueamento e ao mito da democracia racial – cronologicamente, coincidindo com as doutrinas do racismo. Por sua vez, a ideologia do branqueamento teve sua origem na teoria da superioridade da etnia branca sobre as outras, que teve muita aceitação no Brasil, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

acerca do conceito com um outro viés – o de hibridismo ou hibridização. Discute-se até que ponto as identidades e as culturas mantêm seus elementos de origem, ou até que ponto esses elementos são identificados como pertencentes a tais grupos. Hall (2003, p. 342-6) ao discutir as identidade e mediações culturais da diáspora negra, atenta para o caráter de contraposição centrado numa essencialização desses elementos de base, que segundo o autor, descontextualiza, pois

des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir.

O que o autor traz se aproxima da contribuição de Sodré (1983) sobre repertórios afro-brasileiros constituídos nas suas singularidades a partir de dispositivos culturais e étnicos de origem africana, parte de ampla diversidade.

Desse modo, mais do que a essência de origem o que está em questão são as políticas culturais que se encontram no entorno das práticas vividas nesse campo de debate, as redes que estabelecem as negociações, os jogos ideológicos que inferiorizam alguns e supervalorizam outros a partir dos mais diversos dispositivos ou marcadores histórico-culturais. Não resta d vida de que grande parte da população brasileira congrega em sua formação étnica de diversos marcadores ou dispositivos de origem étnica; no entanto, o que se poderia problematizar nesse embate teórico-prático cotidiano   sobre quais elementos dessa vivência, politicamente, são utilizados como produtores de desigualdades concretas e como essas desigualdades se constituem. Só assim criam-se as possibilidades de desconstruí-las.

No Brasil a luta contra essa desigualdade envolveu muitos sujeitos ao longo dessa diáspora negra, seja de postura mais africanistas ou de posturas mais relativizadoras. Na pessoa do intelectual e militante Abdias do Nascimento, na década de 70, o movimento negro encontra um porta-voz para discordar da idéia de monoetnicidade e monoculturalismo centrados nas concepções de mestiçagem étnica e sincretismo cultural. A postura militante de Nascimento, assim como de boa parte da militância da época era propor a construção de uma democracia plurirracial e pluriétnica, na qual o denominado mulato pudesse se

Esta teoria coloca os loiros do norte europeu como o ideal máximo: foi articulada por Friedrich Ratzel (1844-1904), Gobineau (1816-1922) e outros. No Brasil, um expressivo divulgador foi Oliveira Viana (1883-1951). Pereira (2001).

solidarizar com o negro, em vez de ver suas conquistas drenadas no grupo branco. Estas vozes discordantes afirmam que, embora tida como ponte étnica entre negro e branco, o que conduziria à salvação da raça branca, o mulato não goza de um *status* social diferente do negro (Munanga, 1999, p. 93).

Com o descrédito da perspectiva científica do conceito de raça, o eixo desloca-se para a vertente cultural. A centralização da questão no nível cultural faz surgir uma nova forma de racismo, a xenofobia. As reivindicações pelo respeito das diferenças culturais ou étnicas servem de pretexto para uma reelaboração do discurso racista, em especial, nos países ocidentais – Alemanha, Inglaterra, França, Bélgica. A entrada de africanos e árabes nesses países não só aumenta a concorrência no mercado de trabalho como coloca a diferença que se constitui numa ameaça à integridade e identidade européias. Assim, o direito de não se misturar com os imigrantes, em nome do respeito à diferença cultural defendida pelos imigrantes, coloca essas novas formas de racismo diferencialista, que se fundamentam no mesmo discurso anti-racista da diversidade étnica e cultural no mesmo espaço geopolítico, defendido pelo multiculturalismo. Assim a tolerância toma um sentido excludente e separatista, colocando-se a necessidade de se pensar em saídas que ultrapassem tanto as limitações da vertente universalista como diferencialista.

Situando o olhar sobre o objeto de estudo deste trabalho a partir desse panorama que constitui a diversidade étnica no país e que, como tal, encontra vozes e sentidos no campo de pesquisa, defini usar os conceitos de **afrodescendência, etnia e identidade afrodescendente**, sem perder de vista o conceito de **raça** como categoria historicamente engendrada nessa relação brasileira com a afrodescendência e do racismo como instrumento de desigualdade nos diversos espaços e âmbitos da sociedade brasileira. Assim, embora o conceito de afrodescendência seja o dispositivo que singulariza os sujeitos nas relações observadas, foi necessário trazer ao texto as categorias nativas do campo da pesquisa, ou seja, a denominação usada no cotidiano como referencial na interpretação do campo de pesquisa.

Esses conceitos encontram-se fundamentadas em trabalhos anteriores (Lima, 2000; 2001 2002), bem como em autores como Cunha Jr. (1987 1998); Banton (2000), Gonçalves e Silva (1994, 1999), sendo que os conceitos de afrodescendência e etnia se configuram como enfoque político-cultural, construído na relação histórica de uma ascendência africana diversa; ascendência essa marcada pela trajetória de luta e exploração no âmbito do

escravismo e racismo e pelos referenciais processados nessa trajetória. (Cunha Jr., 1996, 1998; Sodré, 1983, 1999).

A etnia afrodescendente no contexto brasileiro é então, demarcada pelas raízes históricas sócio-culturais e políticas que marcam a formação populacional brasileira no contexto do escravismo e pelas relações estabelecidas tanto nas suas ancestralidades distantes como nas vivências contemporâneas.

Reconheço a grande contribuição dos autores que produzem na área das relações étnicas, partindo da categoria raça, tais como Guimarães (1999), segundo o qual a raça “é um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais”; portanto, segundo este autor, existe como raça social e não biológica.

Entretanto, opto pela perspectiva de etnia pela compreensão de que a problemática estudada se dá no centro da cultura ampla, transcende a questão do combate ao racismo, procura uma inserção nas questões da base material e imaterial produzida pelas populações. Existe nesse campo de estudo uma demanda pela questão da base africana na cultura brasileira que passa pela vertente da história sócio-político dessa população e de sua relação com a ancestralidade africana. A referência de **raça social** apresenta dificuldades neste enfoque, pois tem o limite da avaliação do legado africano, ou seja, não basta o reconhecimento de que uma idéia de raça constituía o racismo, mas ter a visão de que a história da população afrodescendente é muito mais ampla do que este racismo.

Além disso, uma vez que a ciência demonstrou que a raça biológica foi uma manipulação ideológica, eurocêntrica, com finalidade de dominação, então raça biológica também foi socialmente construída, e a transição da categoria raça biológica para raça social não estabelece suficiente autonomia dos conceitos, sendo preciso de mais estudos sobre os seus significados no contexto da produção científica e do imaginário social. Há necessidade de se pensar outros enfoques, que distancie o risco de ser o conceito tomado como reclassificação bem mais elaborada das concepções eugenistas de raça, ou seja, do ponto de vista dos conceitos o que temos é que, tanto raça biológica, como à raça social foram social e culturalmente construídas, apenas sob diferentes argumentos, me parecendo complicado considerar que no cotidiano das relações sociais e da luta pelas políticas de promoção de igualdade, pensemos sob a ótica da raça social negra. A meu ver isto limitaria a elaboração de políticas públicas fora da ótica dos combates aos racismos, oblitera pensar a compreensão do campo das relações étnicas a partir da presença, da produção,

dos sentidos positivos e não somente pelas ausências e negações produzidas por este racismo.

Considero o conceito de etnia menos conflituoso, sócio-historicamente situado e abrangente e condizente com a multiplicidade identitária que compõe a população afrodescendente deste país. Ao meu ver, atende melhor aos propósitos devido ao maior distanciamento dos biologismos do passado, que ainda mantém seus resquícios no imaginário popular também se apresenta mais abrangente em acolher a diversidade de expressões das identidades afrodescendentes e dos dispositivos de base africana que dinamicamente se expandiram no Brasil. Atende à colocação de Munanga (2001) de multiplicidade das etnias oriundas da África e sua complexa diversidade na existência atual brasileira, o que leva a postura teórica de tratarmos de etnias e identidades afrodescendentes, considerando como eixo destas os dispositivos de base africana, presentes em suas constituições.

A partir dessa concepção de etnia e de afrodescendência, busco o entendimento de uma perspectiva pertinente para pensar a questão das identidades afrodescendentes no Brasil. Tomo como aporte teórico para o tema das identidades afrodescendentes Hall (2003), Sodré (1983, 1999) e Munanga (1999), além de Banton (1998, 2000), Cashmore (2000), Guimarães (1999) e Ferreira (2000).

Para Sodré (1983,1999) as identidades afrodescendentes são concebidas como constru es múltiplas, complexas, social e historicamente (re)construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas; tais dispositivos são processados nas rela es sócio-culturais, políticas e históricas que se deram a partir do seqüestros dos nossos ancestrais africanos para o Brasil.

Assim, as identidades são imbricadas na semelhança a si próprio, na identifica o com o outro e se constituem em foco central nas rela es sociais, sendo continuamente construídas a partir de repertórios culturais e históricos de matrizes africanas, e das rela es que se configuram na vivência em sociedade, sendo que sua existência tem as marcas das rela es processadas ao longo dos séculos de explora o do escravismo. Portanto, as identidades têm um caráter histórico e cultural, caráter este que demarca os conceitos de afrodesc ncia e etnia, imbricados na trajetória histórica dessa popula o.

As formula es de Sodré (1999, p.34), explícitas na cita o abaixo, completam a percep o de identidade tomada neste trabalho:

Dizer identidade   designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersec o de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular   parte de uma

continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente.

Sodré estabelece um contexto relacional simbólico que vai além dos preceitos do etnocentrismo de um modelo branco-europeu. Ao tempo que centra sua dinâmica de constituição identitária nas referências ancestrais ao referir-se à ação destes nas relações concretas, enfatiza a relevância do reconhecimento social na construção da identidade dos sujeitos.

Nesse sentido, considero a importância, não só da positivação do “eu” na constituição da auto-estima que motiva o desenvolvimento, mas da explicitação do “nós” a partir dos referenciais ancestrais afrodescendentes positivos nos diversos âmbitos onde essa participação tem sido ocultada.

A sociedade brasileira tem sido constituída numa cultura política da desigualdade, na qual a dominação e a violência têm atingido, principalmente, a população afrodescendente, como mostra Paixão (2003) a partir de dados do IBGE, com diferencial racial quanto à saneamento básico, mortalidade infantil, educação, renda, perspectiva de vida, etc. Essa violência pode ser pensada a partir das evidências de negação, do não reconhecimento das singularidades das identidades dessa população, bem como do não reconhecimento da igualdade de direito à dignidade, ao respeito e expressão histórica e aos bens essenciais ao exercício dessa dignidade (Chagas, 1997, Lima, 2002).

Apesar disso, como aponta Munanga (1999), nessa relação histórica a população afrodescendente apresenta existência plural, complexa, que não permite a visão de uma cultura ou identidade unitária, monolítica. Isso ratifica a pertinência da opção pelo enfoque de afrodescendência articulada à concepção de etnia.

As perspectivas pós-abolição das elites brasileiras pensavam a construção de uma unidade nacional, na qual o negro não cabia e os imigrantes se enquadrariam nos valores nacionais (Munanga, 1999). Ações são empreendidas para garantir esse projeto, a instituição da ideologia do branqueamento, as estratégias de cerceamento das práticas culturais desses grupos étnicos, tais como a perseguição ao candomblé, à capoeira, os mecanismos de invisibilização e de imobilização dos afrodescendentes brasileiros. Assim:

...os movimentos étnicos, inclusive dos negros, devem sucumbir. A construção da identidade nacional apaga as especificidades das raças. (...) O mito da democracia racial servia para encobrir os conflitos interétnicos e fazia com que todos se sentissem nacionais (Amado, 1995, p.38, apud Mendes Pereira, 1999, p.17).

Temos cada vez mais um país miscigenado, de expressivo contingente populacional afrodescendente. No entanto, não se tem uma democracia social nem racial, visto que a mestiçagem não produziu igualdade de oportunidades entre as etnias constitutivas do ser brasileiro, sendo esse mito de democracia uma construção ideológica dentro dos interesses das elites hegemônicas, em detrimento da maioria afrodescendente, um dos entraves na superação das desigualdades.

Estando as identidades relacionadas, não só ao conhecimento, mas também ao reconhecimento social, caracterizam-se estas identidades como elementos políticos e históricos, constituídas a partir do passado de escravizados e nos dias atuais com os repertórios de base africana dessa população. Identidades cujas vivências foram e são mediados pelas condições sociais concretas que inseriu e mantém a maioria dessa população entre os pobres, miseráveis, subempregados, desempregados, analfabetos e despossuídos em geral; quadro que indicia que no campo das relações étnicas no Brasil há uma política de não-representatividade da população afrodescendente, o que implica em identidades não-manifestas, em benefícios negados e em dignidade aviltada. Como argumenta Cunha Jr. (1998, p. 52):

As restrições sociais e de representação de que somos alvo dão um contorno de identidade ao grupo social (...) O racismo brasileiro utiliza o critério étnico para definir as possibilidades de representação dos afrodescendentes na sociedade. Cria as ideologias capazes de produzir as exclusões, as participações minoritárias. Produz o material de sua justificativa, legitimação e manutenção. Combina as formas ideológicas com as outras violências num processo de dominação, em que classe, etnia e gênero definem as possibilidades dos grupos sociais afrodescendentes nas estruturas de classes sociais.

Ainda na compreensão das identidades afrodescendentes, afigura-se não somente a problemática da existência ou inexistência de uma ou várias identidades particulares, mas do significado político delas, como nos aponta Apiah (1997) ao falar sobre a historicidade, as afinidades culturais e a multiplicidade identitária cuja expressão brota da relação com o outro, no contexto das africanidades.

Discuto identidade nas suas múltiplas dimensões e configurações, apontando no campo discursivo algumas das posições que delimitam o alcance teórico em relação ao tema.

Castells (2001, p.22), ao falar que no seu entendimento identidade é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou

ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados no qual prevalece sobre outras fontes de significados” aponta uma abordagem que congrega a maioria dos estudos sobre o assunto no plano acadêmico nacional e internacional. Para o autor, as identidades são ao mesmo tempo individuais e coletivas, sendo que o mesmo sujeito pode ter múltiplas identidades, além de tê-las constituídas de forma processual e contínua.

Ao discutir sobre as identidades afrodescendentes parece pertinente o entendimento destas nas concepções trazidas por Castells, que vêm reiterar a concepção quanto à categoria em questão já fundamentada por Hall (1999, 2003), Sodré (1983, 1999), Munanga (1996, 1999) e Ferreira (2000), já que no Brasil as rela es únicas transitam na dinâmica processual da ideologia do branqueamento, do mito da democracia racial e da ambigüidade identitária. Nesse sentido, de identidades que se formam e se conformam em meio a rela es de poder, Castells (2001) aponta três tipos de identidades, que são: as identidades legitimadoras, impostas pelas institui es hegemônicas na sociedade com o intuito de legitimar sua domina o; as identidades de resistência, gestadas no enfrentamento da domina o pelos atores sociais submetidos aos processos de domina o; e as identidades de projetos, que se constituem na luta coletiva no interior da cultura política.

Tomando o campo de pesquisa numa perspectiva do individual articulado ao social, e compreendendo o espaço pesquisado como contexto no qual as rela es entre os sujeitos se dão nas tensões e sob o horizonte do olhar não-indiferente (Amorim, 2003), percebo a pertinência de situar a perspectiva da categoria tratada entre a segunda e a terceira vertente colocada pelo autor, ou seja, a perspectiva da identidade afrodescendente parece está situada entre a identidade de resistência e identidade de projeto.

Essa   uma perspectiva que se articula   postura de Hall.²⁶ (1999, 2003). Esse autor traz   tona a perspectiva da complexidade de se pensar sobre as identidades no atual contexto mundial, apontando que cada vez mais essas identidades estão em permanente constru o, sendo continuamente modificadas pelas transforma es estruturais que têm ocorrido nas sociedades modernas no final do séc. XX e início do século XXI. O autor considera problemático pensar na categoria identidade em um caráter fechado, delineado em uma só dimensão isolada.

26-Segundo o autor a primeira concep o, do sujeito do Iluminismo centra-se na individualidade da pessoa humana, numa rela o do eu consigo próprio, enquanto a concep o sociológica baseia-se na intera o do sujeito com a sociedade, numa rela o mediada pela cultura do mundo vivido.

Apontando para o caráter sócio-histórico-cultural e político das identidades, Hall (2003) afirma que a sua construção está inscrita em relações de poder, de interações materiais e simbólicas e como tal não pode ser pensada fora do campo de tensão contínua e processual. Nesse sentido, sua postura parece se coadunar com as concepções de dialogismo e polifonia, trazidas por Bakhtin, pois pensar as práticas como espaço para compreensão de construção e expressão das identidades étnicas, requer pensar o lugar do(a) pesquisador(a) no campo de pesquisa, pois como no diz Amorim sobre o pensamento Bakhtiniano:

O pluralismo do pensamento Bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo ou de polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não necessariamente simétricos (Amorim, 2003, p.13).

Compreender a polifonia do campo, em relação às identidades expressas e silenciadas, ou explicitamente enunciadas ou não, significa considerar os diferentes lugares, historicamente constituídos para os diferentes sujeitos desse espaço, bem como nas possibilidades que estes constroem nas práticas e sentidos que compõem os espaços do cotidiano.

Na sociedade brasileira, parece-me que a desmistificação do discurso da democracia racial e da ideologia do branqueamento trouxe avanços políticos relevantes, que leva à melhor explicitação das identidades. Assim, as problematizações sobre identidade se articulam com a luta por políticas específicas de redução das desigualdades para a população afrodescendente, tais como os debates e intervenções no campo das políticas de ação afirmativa, a inclusão de temáticas relacionadas à história e cultura de base africana nos currículos escolares, entre outras iniciativas.

É nessa perspectiva que tentei entender como se dão esses contornos interacionais das expressões identitárias no espaço da escola; como se coloca a prática pedagógica desse espaço no contexto das relações entre sujeitos que constituem suas identidades na relação com o outro, sujeito este que, embora se constitua na relação com o outrem, será sempre singular e único.

2.3. Diversidade Étnica e Educação: Perspectiva Afrodescendente

Gonçalves e Gonçalves e Silva (2002) em um livro em que apresentam um panorama da perspectiva multicultural no mundo fazendo uma contextualização das relações étnicas no Brasil, dizem que embora as ações dos movimentos sociais negros no Brasil tenham, ao longo da sua trajetória, buscado empreender ações contra a marginalização da população afrodescendente, dentro do que eles situam como necessidade de pensar a ação numa perspectiva de reconhecimento da diversidade cultural brasileira, essas ações ainda são muito reduzidas nos sistemas de ensino.

Os referidos autores apontam duas experiências que indiciam esse encaminhamento na sociedade brasileira. A primeira delas é a educação indígena, já incorporada aos sistemas de ensino de vários estados. Chamam atenção para o fato de que este modelo, que propicia a formação dos professores indígenas com base na realidade das comunidades das quais são oriundos e nas quais atuarão, não pressupõe a universalização desses conhecimentos para outros espaços. Outra experiência apontada pelos autores é a dos imigrantes europeus do sul do país e das populações de convívio em fronteiras que reivindicam a prática do bilingüismo no contexto escolar.

Porém, é sobre a afrodescendência que os embates têm se fortalecido no contexto das políticas e do cotidiano escolar no país. Elemento de reivindicação dos movimentos sociais negros ao longo de décadas, experiências diferenciadas envolvendo a perspectiva afrodescendente vem lentamente se ampliando nos mais diversos do país ao longo da história²⁷, sejam no campo das políticas ou do cotidiano escolar.

Isso tem se dado não só no que diz respeito à denúncia sobre o racismo, mas também sobre a inclusão e valorização dos referenciais histórico-culturais afrodescendentes na escola e na sociedade como um todo. As experiências isoladas pelo Brasil têm contribuído para isso enquanto práticas do cotidiano, no sentido conferido por Certeau a este cotidiano: as ações do cotidiano, as micro-práticas tecem o espaço amplo. Assim, essas iniciativas vêm encaminhando possibilidades multiculturais, com um sentido próprio em contínua construção.

²⁷ Uma das experiências que indica iniciativa educacional de pensar a perspectiva afrodescendente na história brasileira nos é relatada pela autora Adriana Maria da Silva (2000), que em seu livro *Aprender com perfeição e sem coação*, relata que em 1853, na Corte Imperial do Rio de Janeiro um certo Professor Pretextato abriu uma escola destinada a meninos pretos e pardos, justificando a abertura desta para a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte com o argumento de que sendo também negro iria ensiná-los sem coagi-los racialmente.

Sentido marcado pela multiplicidade de buscas, de experiências, cujas diretrizes comuns parecem convergir para o diálogo polifônico no qual não cabe a segregação, mas a busca de um compartilhamento respeitoso dos valores étnicos que compõem a diversidade cultural brasileira.

Ainda segundo Gonçalves e Gonçalves e Silva (2002), há propostas de introdução de temas pertinentes à cultura negra nos currículos escolares da federação desde os anos oitenta. Mais recentemente outras iniciativas têm se somado a estas no contexto educacional brasileiro. Há experiências educacionais realizadas em diversos lugares do Brasil que buscam integrar valores como ética e auto-estima a partir dos referenciais históricos e culturais nas crianças. Experiências desenvolvidas por ONGs engajadas na desconstrução da desigualdade étnica, tais como o Olodum e o Afonjá, entre outras, são iniciativas que têm se fortalecido e incitado também as instâncias da administração pública a encaminhamentos políticos de intervenção nesse campo.

O SECNEB – Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, sediado na Bahia realizou nas décadas de 70 e 80 na Comunidade de Terreiro Ilê Opô Afonjá um projeto piloto de educação pluricultural, a Mini Comunidade Oba Biyi, voltada para a valorização da auto-estima das crianças e jovens mediante um currículo fundamentado nas formas de comunicação, valores e linguagem comunitárias.²⁸

Outra experiência importante vem sendo desenvolvida na Creche Caiçara, em Belo Horizonte, desde 2001, voltada para os referenciais afrodescendentes. Denominada “Sou Preto da Linda Cor: uma proposta metodológica de combate ao racismo na educação infantil” conta com a colaboração da Prof^a Ana Lúcia Valente e da Prof^a Lucimar Dias²⁹.

Também têm sido desenvolvidos projetos de pesquisa e de formação de professores voltados para a educação nas comunidades remanescentes de Quilombos, trabalhos encampados pela Fundação Cultural Palmares e fortalecidos por projetos como o Concurso Negro e Educação, da Anped e Ação Educativa, com financiamento da Fundação Ford³⁰. E mais recentemente os

²⁸ A referida experiência encontra-se relatada em LUZ, Narcimária. Abebe: a criação de novos valores na educação. Salvador-BA: SECNEB, 2000.

²⁹ A Prof^a Lucimar Dias é autora da Dissertação de Mestrado Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil, defendida em 1999, na UFMS.

³⁰ O Concurso Negro e Educação se encontra em sua terceira edição, tendo acontecido em 1999, 2001 e o último ainda em andamento, iniciado em 2003. Na segunda versão, quando a autora deste trabalho teve projeto selecionado, foram desenvolvidos quatro projetos de pesquisa em comunidades consideradas remanescente de quilombos ou

projetos de formação de professores e professoras para trabalho com a Lei 10.639/2003, tais como: ' A Cor da Cultura', do Canal Futura, com pretensão de, a princípio, alcançar 4000 professores(as) de 2000 escolas em sete estados das diferentes regiões brasileiras; os cursos de educação à distância do MEC, e outros que têm se ampliado.

Outro indicativo de transformação contínua em direção aos enfoques multiculturais na educação vem sendo os eventos de formação de professores que tem se dado em alguns municípios brasileiros, a partir da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, tal como vem acontecendo na Rede Municipal de Campinas-SP.

Tais iniciativas permitem pensar na possibilidade de uma educação multicultural no Brasil, considerando a especificidade das relações étnicas na realidade brasileira. Especificidade que se dá em um contexto multicultural diferente de outros países, pois se trata de um país com um índice populacional oficial afrodescendente (de pretos e pardos na classificação do IBGE) de aproximadamente 45 % (Paixão, 2003), não cabendo, portanto na perspectiva de minorias do ponto de vista estatístico. Trata-se de um contingente da população brasileira que teve e tem uma participação ampla na construção do país e que, no entanto, sempre esteve nos patamares de exclusão quanto ao acesso às condições dignas de vida, conforme nos indica Paixão (2003), em sua obra *Desenvolvimento Humano e Relações raciais*.

Diante dessas questões o que vários autores colocam é a necessidade de se pensar a perspectiva da pluralidade de forma a ter os legados históricos e culturais africanos e afrodescendentes como algo não restrito a parcela afrodescendente do país, mas como um legado da sociedade brasileira como um todo. Olhar que permitiria uma resignificação do afrodescendente como sujeito da história, a partir do entendimento do processo que gerou as situações excludentes hoje ainda vigentes e o encaminhamento da desconstrução do seu efeito. Essa seria uma perspectiva que ultrapassaria a simples tolerância, desconstruindo o preconceito a partir do reconhecimento efetivo das identidades afrodescendentes e dos seus valores referenciais. A identidade passa, desse modo, a ser um importante elemento para a efetivação de uma educação na perspectiva multicultural, pluricultural ou étnico-cultural como trabalham

Quilombos Contemporâneos (Moura, 1997). O concurso, como o próprio nome diz, seleciona projetos que tratem da relação negro e educação ou afrodescendência e educação na nossa concepção, desenvolvidos por pesquisadores iniciantes afrodescendentes ou não.

alguns(as) autores(as). Entre eles(as): Gomes e Gonçalves e Silva, (2002); Lima (2000, 2001); Gonçalves e Gonçalves e Silva (2002); Canen (2003).

Em um dos seus trabalhos, Canen (2003) aponta a centralidade e complexidade do tema identidades e, mais especificadamente, das identidades negras. A autora apresenta uma classificação por premissas, sobre a constituição das identidades, utilizando-se de autores nacionais e internacionais e situando sua posição na perspectiva do multiculturalismo crítico. A primeira premissa apresentada diz respeito à identidade como “construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída nas relações sociais”. (Canen, 2003, p.2). Essa premissa faz eco às definições de outros autores do campo das africanidades, tais como Sodré (1983, 1999), Munanga (1996, 1999), entre outros. Na segunda premissa apresenta-se a identidade como processo envolto em marcadores plurais como raça, etnia, g nero, religião, histórias de vida, classes, culturas e outros que se hibridizam em contexto singulares de significac o. Na terceira são tomadas as identidades como realidades plurais na sociedade, sendo que o currículo representa e constitui essas identidades.

Refletindo sobre as ambigüidades que marcam a defini o da identidade afrodescendente no caso brasileiro, Canen articula a concep o de identidade com a discussão dos conceitos de raça e etnia, a partir, principalmente de Guimarães (1999) e de D’Adesky (2001) que trabalham com a perspectiva da raça social e ancora sua posi o na visão de Gilroy (2001, apud Canen 2004) que propõe um olhar para a identidade negra a partir do conceito de diáspora.

Esse olhar se coaduna com a postura de Sodré (1983, 1999), bem como com o de Hall (2003) para quem as africanidades advinda da diáspora têm uma particularidade histórica que remete a um território. Porém o que constitui as africanidades para além da ancestralidade est tica   o que Sodré (1983) chama de dispositivos historicamente reconstruídos nas rela oes estabelecidas no contexto onde se encontram esses sujeitos. Tais autores focalizam a história sócio-política, que se faz em um processo dinâmico, como espaço de constru o dessas identidades plurais.

Consideramos que, como já apontavam Sodré (1983) e Luz (1983) nos anos oitenta, o olhar e a a o sobre as identidades únicas afrodescendentes numa perspectiva sócio-histórica e política abrem a possibilidade de abolir o reducionismo folclórico que tem secularmente marcado o olhar sobre a participa o afrodescendente na cultura brasileira.

Ao falar sobre as temáticas da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio (Lei 10.639, de 09/01/2003) Canen (2003) tece uma crítica, questionando a possibilidade do seu alcance como instrumento de prática multicultural ampla, bem como aponta a necessidade de instrumentação teórico-metodológica no tratamento dessas temáticas historicamente negadas ou deturpadas no contexto escolar brasileiro. Concordo com a autora no que se refere a essa necessidade, porém entendo que o desenvolvimento de mentalidades e posturas que de fato respeitem o direito à equidade por parte de todos os grupos étnicos que compõe a sociedade, implica, primeiramente, em potencializar o reconhecimento desses grupos historicamente discriminados e uma das vias possíveis é pelo conhecimento efetivo do seu legado histórico e cultural; reconhecimento para o qual a oficialização ocasionada pela referida lei pode corroborar.

2.4. Infância afrodescendente e práticas na escola

Uma política educacional antidiscriminatória não pode reduzir-se a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas ao estudo dessa problemática. Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra os preconceitos raciais e à marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos. (Santomé, 1998, p.150).

Pensar sobre como as crianças afrodescendentes têm se situado no cotidiano escolar implica buscar compreender quais valores se encontram imbricados nas interações por elas vivenciadas e estabelecidas entre as crianças e os diversos sujeitos e artefatos presentes nesse contexto. E, como esse campo das práticas pedagógicas tem lidado com as questões relacionadas à pluralidade étnica brasileira, de modo especial, com a perspectiva afrodescendente nessa pluralidade?

Alguns trabalhos indiciam como isso tem se dado no campo da escola e, ao mesmo tempo, instrumentalizam o olhar para interrogar esse campo de pesquisa. Como um marco inicial, destacamos o trabalho de Gonçalves (1985) 'O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de 1ª a 4ª série'. Nessa dissertação, o autor aponta como a omissão do professor sob a forma do silêncio se constitui em um instrumento de alimentação e reprodução

da discriminação. Este ritual do silêncio se dá em duas vias: na negação dos valores ligados à história e a cultura de base africana e na postura de não-intervenção nas agressões e/ou isolamentos em relação às crianças afrodescendentes.

Em 1987 foi publicado o caderno 63 da Fundação Carlos Chagas, tendo como tema **Raça Negra e Educação**. Este caderno constitui um marco nos estudos sobre a criança afrodescendente, pois aborda diversos aspectos da vivência escolar e não escolar de afrodescendentes, com vários trabalhos no âmbito da infância e da adolescência, tanto em relação aos sujeitos quanto em relação aos materiais didáticos usados. (Rosemberg, 1987; Gonçalves, 1987; Cunha Jr., 1987; Pereira, 1987; Lopes, 1987).

Pereira (1987) traz, já nesse ano uma discussão sobre a identidade étnica e socialização da criança negra. O autor apresenta a construção social da identidade como um processo múltiplo, no qual a personalidade da criança vai se formando em sistema de relações. Nesse sistema de relações vão progressivamente sendo configuradas um conjunto de identidades particulares, nem sempre livre de contradições, entre estas as identidades: sexual, etária, geográfica, de classe, de gênero, étnica e a identidade nacional.

É o mesmo autor chama atenção para a particularidade do ser criança e negra, pois segundo o mesmo autor, a configuração das diversas identidades compõe estruturas organizacionais particulares que localizam contextos específicos, ou seja, no decorrer da trajetória dos Movimentos de Mulheres percebeu-se que a perspectiva do ser mulher branca e ser mulher negra possui algumas diferenças específicas produzida pelos contextos históricos étnicos de um e outro grupo. De forma similar, ser criança negra no Brasil coaduna as problemáticas da infância acrescidas das particularidades sócio-históricas e político-culturais de fazer parte da população afrodescendente brasileira.

Nesse sentido, Pereira aponta em seu artigo, as desigualdades de atendimento da demanda e da qualidade do atendimento para crianças em idade de educação infantil e ensino fundamental que são afrodescendentes. Ele articula o fator étnico ao fator econômico, salientando, no entanto, que mesmo quando este segundo é superado, o espaço escolar ainda teria empecilhos para a criança afrodescendente, seja dificultando o seu ingresso nesses espaços educacionais com estruturas mais qualificadas, seja na forma de lidar com essa criança no cotidiano.

Um segundo texto desse caderno trata da relação identidade étnica, cultura e educação cuja autora (Teodoro) compreende a construção de identidade a

partir das interações dos contextos sociais, mediados pela cultura, pelo ensino e pela educação. Discute essa relação a partir da categoria: identidade e educação, no qual mostra o lugar dos diferentes contextos sócio-culturais como espaços educativos (família, rua, bairro, escola e seus materiais e relações, meios de comunicação, etc) na formatação contínua dessa identidade; o desafio de se trabalhar com as diferenças em um contexto histórico de origem etnocêntrica, de colonizado-colonizador, o discurso sobre o outro; o lugar da semântica nessa constituição identitária, ou seja, as relações entre linguagem, pensamento e conduta. É nesse item que a autora explicita o lugar dos materiais pedagógicos e os referenciais humanos como elementos constituintes de posturas identitárias. Nesse sentido, já em 1987, temos textos que indiciam um papel importante por parte do contexto educacional na definição identitária do sujeito criança. Um exemplo dado pela autora nos deu o gancho para uma atividade aplicada no campo da presente pesquisa. A autora detalha a importância da representatividade identitária nos materiais didáticos – imagens de negros das mais diversas tonalidades de pele, de expressões culturais das mais diversas origens -, bem como desses diferentes sujeitos de etnias diversas exercendo as mais diversas ocupações na sociedade.

Um outro artigo trata da ‘Indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança’, de Cunha Jr (1987), que a partir de estudo realizados com famílias negras da Cidade de São Carlos –SP investiga a ocorrência de discriminação racial na escola e as estratégias de orientação e solução tomadas pelos responsáveis em relação a isso. Entre os resultados do estudo, o autor aponta o silêncio como reação, o descrédito em relação à criança, a minimização da importância do fato, a instrução à criança na resposta a dar. E ao mesmo a insegurança quanto à capacidade da criança em lidar com isso e reclamar na escola, duvidando dos resultados obtidos. Segundo o autor, essa última atitude, de enfrentamento, presente na minoria dos entrevistados, foi encontrada, predominantemente, no grupo por ele denominado de pretos velhos urbanos³¹, famílias negras com um sentimento e uma vivência de grupo identitário. O trabalho aponta a necessidade de se ter investimento de formação do olhar e do pensamento de profissionais da educação, mas também das famílias, que como grupo social de origem se constitui também em sujeito coletivo essencial na configuração das identidades da criança.

³¹ Segundo o autor “pretos velhos urbanos” são as famílias negras mais antigas da cidade e que têm como prática de vida a valorização das suas raízes africanas e das suas identidades negras.

Além de mais alguns textos sobre educação e identidade (Lopes, 1987; Barbosa, 1987), o Caderno 63, da Fundação Carlos Chagas traz um apanhado de artigos e debates que já indiciavam nesse final dos anos oitenta um panorama questionador sobre o papel das práticas escolares e seus elementos materiais e simbólicos na constituição identitária do sujeito criança. Entre eles encontram-se os artigos e debates acerca dos diagnósticos de desigualdades no sistema escolar; propostas e experiências de implantação de currículo; análise e propostas em relação ao livro didático e relatos e avaliação de experiências educacionais.

Os 'Cadernos do Núcleo de Estudos Negros (NEN)', de Santa Catarina, com oito volumes publicados entre 1997 e 2002, trazem trabalhos que tratam de identidade negra e educação, das práticas referentes à diversidade brasileira (étnica, regional e de gênero) em diferentes áreas disciplinares. A origem regional de seus autores, assim como o campo nos quais foram realizadas as pesquisas são diversas, abrangendo do norte ao sul do país, possibilitando uma visão das problemáticas tratadas em diferentes contextos do país.

Trindade (1994) discute o racismo na escola e mostra como o olhar sobre si mesma, no caso das crianças negras, impregna-se do racismo, contribuindo para a própria inferiorização e despotencialização da auto-estima dessa criança.

Kappel (2003) ao realizar um estudo sobre a situação da criança no quadro sócio-demográfico brasileiro analisa, a partir de dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliares) e resultados dos Censos escolares, as desigualdades nos aspectos da saúde, da situação econômica e de modo especial no atendimento da criança na educação infantil. A autora aponta, ao tratar sobre a taxa de escolarização das crianças de zero a seis anos, a menor incidência desse atendimento para os segmentos da população afrodescendente, tanto no grupo de zero a três anos, quanto no grupo de quatro a seis anos. Tece ainda, a partir dos dados utilizados, considerações que vão de encontro à imagem de infância romantizada indicando que lugar esta criança ocupa e que perspectiva tem na sociedade atual, com suas contradições. Entre essas contradições direciono o olhar para a especificidade da criança afrodescendente na vivência dessa identidade étnica no espaço da escola. A partir desse olhar pergunto: qual o lugar dessa criança afrodescendente que compõe o conjunto de sujeitos que é citado como sujeito dos objetivos dessa escola?

Parece necessário refletir sobre o caráter político da prática pedagógica e entender que papel ela desempenha na formação dos sujeitos. Meu entendimento é de que sua função não se resume à transmissão do saber formal, mas, sobretudo na produção da cultura, que ultrapassa esse saber formal e abrange sentidos mais amplos, modelos comportamentais, valores, sentidos, concepções de vida e de mundo. A escola, como veículo de produção do saber que fomenta o fazer cotidiano, atua sustentada em ideologias embasadas na visão de mundo e de ser humano dos diversos membros da sociedade. Nessa diversidade que a compõe, uma concepção hegemônica se, muitas vezes imbricada nos reducionismos culturais, que se processam e se reproduzem na escola através das interações e práticas cotidianas.

Para a população afrodescendente, a escola tem, de modo geral, se constituído em um veículo cujo acesso tem sido parcialmente negado. Evidências desse fato têm se constituído em argumentos para desmistificação do mito da democracia racial brasileira. As estatísticas oficiais, além de um número significativo de pesquisadores, dão conta do caráter étnico da desigualdade brasileira (Paixão, 2000; Gonçalves, 2000; Ribeiro, 1999; Gonçalves & Silva, 1998; Valle e Hasenbalg, 1992).

O caráter étnico da desigualdade social brasileira é apontado por Paixão (2003) a partir dos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): Segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio) de 1997, há uma diferença significativa entre as taxas indicadoras de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano); diferença essa expressa nos seguintes dados: taxa de alfabetismo para a população branca em 1997 era de 91%, enquanto a da população afrodescendente era de 78%. A taxa de escolaridade da população branca ficava em 82% e da população afrodescendente, 73%.

Alguns autores têm apontado a relação entre a forma como a escola lida com a diversidade dos seus sujeitos em suas práticas e a reprodução da desigualdade social brasileira. Isso inclui a dualidade qualitativa dessa escola na perspectiva das classes sociais, mas indicia também possibilidades de fatores intra-escolares relacionados a possíveis tratamentos inferiorizantes de negação identitária, ou de silenciamento e não representatividade que, segundo trabalhos de pesquisa existentes atingem esses sujeitos no contexto escolar. São procedimentos educativos sustentados pela cultura do racismo em sala de aula, como nos informam Cavalleiro (2000) Lima (2000); Silva (1999); Trindade (1994); Gonçalves (1985).

Um exemplo dessa relação da criança afrodescendente na escola é trazido por Gonçalves (1985, p.318, grifo do autor) que afirma que:

educar criança negra pressupõe, entre outras coisas já analisadas, quebrar o silêncio que a cerca. Tarefa difícil, à medida que o silêncio manifesta-se como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem exceção, embora o ato de 'silenciar' tenha para cada um significados diferentes.

A trajetória de luta dos Movimentos Sociais Negros e de educadores engajados na luta por uma política educacional igualitária tem encampado à reivindicação por uma ampliação qualitativa da educação a implementação que contemple a demanda da população afrodescendente. Ela inclui tanto as condições estruturais/ materiais do sistema educativo, quanto a resignificação curricular da escola. Essa resignificação curricular vincula-se às concepções de mundo, de conhecimento, de cultura e de ser humano, trabalhadas na prática pedagógica.

Nesse sentido, as pesquisas que abordam a problemática da afrodescendência e currículo, do racismo no cotidiano escolar e da trajetória afrodescendente no sistema educacional apontam que o sentido "estético"³², construído pelo racismo brasileiro em relação a tudo que remete à ancestralidade africana tem subtraído a valorização dos repertórios culturais afrodescendentes brasileiros. Em conseqüência, atribui-se de inferioridade intelectual, cultural, social humana aos afrodescendentes, no pensamento social e no imaginário popular; sentidos que se refletem nas possibilidades educacionais e sociais destes. E o contexto da escola, espaço polifônico de criação e recriação de sentidos torna-se fértil campo de reprodução e transformação dessas relações. Cabe aos sujeitos envolvidos nesse espaço buscar o entendimento do lugar do currículo nas práticas da escola, onde fazeres e relações se entrelaçam numa relação com a didática e se constituem em foco de intervenção das iniciativas voltadas para a construção de práticas pluriculturais. Segundo Apple (1994, p.59)

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma 'tradição seletiva', resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

³² Segundo Sodré, a questão do racismo brasileiro, direcionado aos afrodescendentes, não se vincula apenas ao estético (físico), mas se concentra em um sentido estético, vinculado ao sentido negativo atribuído a tudo que tem relação com a África. O que ilustra nossa percepção do sentido de cultura menor, de conhecimentos menores, atribuídos aos repertórios afrodescendentes.

Nessa linha, Santomé (1998), ao discutir os conhecimentos culturais na escola, aponta a existência de um “currículo de turistas” e o caracteriza pela forma como a diversidade é tratada, com as seguintes características: *trivialização*, ou seja, o tema é banalizado, tratado de forma superficial; como *recordação*, isto é, pela escassez de material didático para estudo repete os mesmos dados como se os sujeitos desses repertórios culturais fossem estáticos no tempo e espaço; na lógica do “*dia de...*”, quando o tema fica restrito a uma única data em que se aborda o assunto; como *estereotipia*, característica pela qual as situações, imagens e textos que explicam as situações de marginalidade baseada em deformidade e estereotipia são apresentadas como verdades; como a *tergiversação*, ocultação da história e das origens das populações marginalizadas e a construção de explicações naturalizadas de sua inferioridade genética, maldade inata, costumes selvagens e bárbaros, etc., com a psicologização das questões raciais e sociais.

Esta tendência também aparece em muitos dos trabalhos apresentados nas oito coletâneas dos Cadernos da Série Pensamento Negro em Educação³³, editados pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN), que, no entanto, se constitui em um material muito rico, que traz além desses aspectos trabalhos com experiências de possibilidades multiculturais. Essa coletânea é formulada, na maioria dos trabalhos, a partir de pesquisas acadêmicas realizadas nos diferentes estados brasileiros, e apontam, principalmente, como a inferiorização construída pelo pensamento e práticas racistas no Brasil se constituem em entraves no desenvolvimento educacional das (os) afrodescendentes, passando, principalmente, pelo seu currículo, aqui tomado no conjunto de conteúdos, materiais e relações processadas no cotidiano escolar, currículo este social, cultural e ideologicamente definido.

Embora em minoria, alguns desses trabalhos enfocam as iniciativas das diferentes instâncias dos Movimentos Sociais Negros pela Educação de interesse da população afrodescendente.

Entre os trabalhos discutidos nas obras citadas, destacamos a pesquisa de Ribeiro (1999) sobre as perspectivas educacionais dos afrodescendentes da

³³ Os cadernos da Série Pensamento Negro em Educação, foram editados pelo Núcleo de Estudos Negros – NEN, entidade do Movimento Negro de Santa Catarina, em projeto financiado pela Fundação FORD, no período de 1997 a 2002. Os oito números editados tiveram os seguintes temas: 1 – As idéias racistas, os negros e a educação; 2-Negros e currículo; 3-Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural , 4-Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II; 5- Educação popular afro-brasileira e; 6- Os negros e a escola brasileira; 7-Negros, território e educação; 8- Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular.

Comunidade do Trilho, no Ceará. Resultado da pesquisa de mestrado da autora, o trabalho tem início com uma contextualização do caráter excludente da educação escolar no Brasil, compreendendo o período escravista até a atualidade, situando os instrumentos dessa exclusão, quantitativa e qualitativa, a partir do campo da pesquisa – a Comunidade do Trilho - nos seguintes fatores: etnocentrismo dos currículos escolares que tem cerceado a presença das culturas afrodescendentes em seus conteúdos e práticas, situação estendida aos livros didáticos e demais materiais usados no cotidiano escolar, que minimizam e deturpam a história e os repertórios das culturas de matrizes africanas. Ao falar do livro didático como recurso das práticas a autora destaca o trabalho de Ana Célia da Silva (1987)³⁴ que aponta como a ideologia do branqueamento e da democracia racial influi e se manifesta na prática em sala de aula, e quão negativo isso se torna para uma educação democrática, emancipatória, desconstrutora das desigualdades historicamente sedimentadas. Ao reproduzir as concepções minorizantes dos repertórios culturais afrodescendentes (aqui entendidos como referenciais e fatos históricos, as manifestações culturais e religiosas, referências lingüísticas, potencial e produção intelectual e a própria imagem dos (as) afrodescendentes) essa prática educativa prejudica a auto-estima e despotencializa as possibilidades de alunos (as) afrodescendentes.

O trabalho de Aguilera (1998) trata sobre a questão da desvalorização da influência africana na Língua Portuguesa e o de Santos (1998) sobre história e afrodescendência, ambos tratando também sobre a forma como a participação afrodescendente na história oficial é deturpada e seu conhecimento ignorado na educação formal, inserindo o lugar do livro didático nesse contexto.

O trabalho de Cavalleiro (2000), também resultado de pesquisa de Mestrado em Educação, versa sobre racismo, preconceito e discriminação na escola. Realizado em escolas de educação infantil da cidade de São Paulo, o estudo aponta como elementos expressivos desse racismo na escola, entre outros: o universo semântico pejorativo e a distribuição desigual de afeto em relação à criança afrodescendente, bem como o material pedagógico, que nega e inferioriza as identidades e os valores culturais de origem africana.

Na mesma linha seguem os trabalhos de: Néri da Silva (1999), Lima (2000), Silva (1999) e Brito (1998). Esta última se refere ainda ao trabalho de Gonçalves (1985) destacando o silêncio como ritual pedagógico, que exclui a

³⁴ Essa obra é fruto da dissertação de Mestrado em Educação da autora que no ano de 2001 defendeu tese de doutorado re-avaliando a questão da afrodescendência no livro didático e apontando os avanços que a questão apresenta.

história de luta dos afrodescendentes, impondo um ideal de ego branco, “folclorizando” a cultura negra ao tempo em que mantém um discurso de igualdade.

Os trabalhos aqui destacados compõem apenas uma parcela do que o conjunto de pesquisas sobre a temática afrodescendente tem apontado: a existência de um rico conjunto de repertórios culturais afrodescendentes silenciados, negados e ignorados na educação escolar dos diversos estados brasileiros, práticas que têm sustentado a cultura do racismo e dificultado o desenvolvimento educacional e social dos afrodescendentes.

No campo da formação de professores, destacamos alguns dos trabalhos que têm apontado uma crescente preocupação no campo das práticas e formação de professores com a questão das diferenças ou da diversidade étnico-cultural. Nesse sentido Canen (2003) chama a atenção para a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a “inclusão da temática história e cultura afro-brasileira” no Ensino Fundamental e Médio. Contextualizando essa iniciativa no campo das propostas multiculturalistas, ela discute a problemática da construção e vivência das identidades afrodescendentes e, principalmente, aponta para a instrumentalização dos profissionais de educação no tema tratado como premissa fundamental para o resultado efetivo do objetivo a que se propõe a lei.

Em outro texto, de 2001, Canen já havia destacado o desafio inadiável de se pensar propostas antidiscriminatórias para o currículo e para a formação de professores, atentando para o fato de que o desafio se encontra não só na questão do racismo na sociedade brasileira, mas na dificuldade de se pensar a identidade afrodescendente no Brasil como forma bem delineada, tendo em vista as tensões e ambigüidades que vicejam nesse campo.

Outra reflexão significativa sobre a diversidade étnica, as práticas e a formação de professores é trazida por Pahim Pinto (2002). A autora aponta o fato de que, embora a reflexão sobre as diferenças étnicas venha há muito sendo cogitada por estudiosos, esses são, na sua maioria, pesquisadores (as) da área de relações raciais, ou seja, do ponto de vista de transversalidade, a temática ainda é muito incipiente no campo da educação. A autora salienta que desde o início do século XX o Movimento Negro vem refletindo sobre a educação sob essa perspectiva de incorporação das demandas étnico-raciais, destacando a grande incidência de candidatos negros (as) que enviaram projetos para o

Concurso Negro e Educação³⁵ em contraposição às produções nos espaços acadêmicos legitimados, nos quais essa temática praticamente ainda é ignorada³⁶. A autora aponta essa ausência tanto nas revistas especializadas que publicam artigos na área da formação de professores quanto no GT (Grupo de Trabalho) da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação) desse mesmo tema (André, 1999 apud Pahim Pinto, 2002). Canen discute ainda os indicativos e obstáculos no tratamento das questões étnico no campo da formação de professores, chamando atenção para o fato de que não basta informar o professor dessa necessidade, sendo necessário incluí-la no projeto político da escola, ou seja, esta é uma questão que requer um repensar da escola enquanto espaço de formação, repensando seus objetivos e princípios.

Por outro lado, autoras como Gonçalves e Silva e Gomes (2002) e Luz (2000) trazem algumas experiências de tratamento da diversidade cultural nas práticas escolares que anunciam que nesse campo, como em todos os espaços nos quais a rica pluralidade humana se insere, os sujeitos se encontram cotidianamente construindo possibilidades de uma outra lógica de vivência e convivência.

É no contexto dessa produção que se situa a presente pesquisa, tentando ler nas linguagens do micro-espaço cotidiano da escola as práticas que engendradas pelos sujeitos desse contexto, que se anunciam como possibilidades em curso de uma relação mais respeitosa e humanamente benéfica para todos e todas.

Nessa perspectiva, especialmente os conceitos de infância, etnia, identidades afrodescendentes, afrodescendência e práticas de valorização da pluralidade étnica serão referências para análise das observações e entrevistas; análise esta apresentada nos capítulos seguintes.

³⁵ O II Concurso Negro e Educação, do qual a autora do artigo fez parte como membro do comitê de seleção e acompanhamento, é um concurso atualmente em sua terceira versão, sendo que o primeiro ocorreu em 1999, o segundo em 2001. Promovido pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e pela Ação Educativa, com apoio da Fundação Ford objetiva fomentar as pesquisas sobre a temática Negro e Educação, bem como a formação de novos pesquisadores nessas temáticas. Nesse segundo concurso houve, segundo a autora 137 projetos inscritos, dos quais 101 de pessoas que se identificaram como negros (as).

³⁶ A autora se refere a levantamento de artigos feita pela mesma em 1997 sobre a formação de professores em revistas especializadas de educação, objetivando ver em que medida as questões étnico raciais e seus desdobramentos se inserem nas reflexões desse campo.