

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MAURÍCIO PEREIRA

*Racismo na Educação: Estratégia do Estado
& Uma Possibilidade de Superação*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MAURÍCIO PEREIRA

*Racismo na Educação: Estratégia do Estado
& Uma Possibilidade de Superação*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação: Currículo

SÃO PAULO
2009

ERRATAS

A partir do CAPÍTULO 2 da PARTE DOIS a numeração das páginas, incluindo as FOTOGRAFIAS, GRÁFICOS e QUADROS correta é um número anterior ao indicado, ou seja, onde no Sumário está indicado página 127 é 126, onde está grafado página 142 é, na verdade, página 141, assim sucessivamente.

ONDE SE LÊ: IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. 2008. *O ensino da história e cultura na óptica do coordenador pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LEIA-SE: IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. 2008. *O ensino da história e cultura **afro-brasileira** na óptica do coordenador pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella

Profª Dra. Josildeth Consorte

Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier

SUPLENTE

Prof. Dr. Dennis Oliveira

Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali

RESUMO

A presente dissertação surge da minha indignação ao racismo premente na sociedade brasileira e particularmente na educação - denunciá-lo na expectativa de contribuir para superá-lo é a tarefa que me dispus realizar.

Este trabalho está dividido em duas partes: a primeira traz um estudo histórico sobre o pensamento desenvolvido pela elite brasileira a partir das últimas décadas do século XIX em consonância com o desenvolvimento da fase imperialista do sistema capitalista, o qual necessitava de ideologia inferiorizadora dos povos, culturas, ocupantes do espaço geográficos ambicionados pela fome de exploração das riquezas naturais e humanas. Tal justificativa de dominação usará dos aspectos físicos, como a cor da pele a conformação do cabelo, alegando que os de aparência igual as dos capitalistas europeus e estadunidenses são superiores culturalmente, são civilizados, mais inteligentes, portanto “naturalmente” os indicados para comandar o mundo. A esta ideologia é dada o nome de racismo.

No Brasil o racismo foi, e ainda é, algoz da parcela da população advinda da diáspora imposta à África. Descendentes dos homens e mulheres que foram arrastados para cá, postos em condição de escravos, fizeram a fortuna dos ricos deste país, principalmente nos engenhos de açúcar, nas minas de ouro e diamantes e nos cafezais, foram, mesmo antes do fim legal da escravidão, postos para escanteio do mundo do trabalho pela política do imigrantismo.

Do ponto de vista cultural o racismo é eurocêntrico, e para impor esta cultura a elite nacional massacrou, muitas vezes literalmente, os agentes culturais de matrizes africanas. No branqueamento de nossa cultura o sistema escolar teve uma posição destacada, pois a escola é um aparelho ideológico por excelência. Instituída pela República, iniciando com o racismo positivista comteano e liberal de Spencer, chegando ao ápice na Constituição Federal de 1934, com o eugenismo, nome dado ao racismo científico elaborado por Francis Galton, ideia que angariou apoio de uma gigantesca malta de intelectuais brasileiros, entre eles inúmeros educadores. Durante o Estado Novo e a Ditadura Militar o racismo oficial é o chamado de cordial, perverso porque sua característica primeira é a refutação da existência do próprio racismo, prejudicando assim os mecanismos para suplantá-lo.

A segunda parte desta dissertação é busca da cura deste câncer social que é o racismo. Em 2003 o Movimento Negro obteve uma vitória legal, foi sancionada a Lei

10.639 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, posteriormente ampliada para resguardar, também, a contribuição das comunidades indígenas.

Em 2009, decorridos já seis anos da aprovação da lei, na prática pouco se alterou no currículo vivido nas salas de aulas. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D’Ávila, localizada no Morro da Casa Verde no município de São Paulo é no mínimo uma escola onde temática de superação do racismo está presente. O jornal a *Folha de S. Paulo*, entre outros jornais, publicou matéria divulgando atividades pedagógicas realizadas em parceria entre o Garcia D’Ávila as Escolas de Samba: Unidos do Peruche e Morro da Casa Verde.

Por sugestão do Filósofo Mario Sergio Cortella, realizei um estudo de caso nesta escola, por meio de entrevistas ao alunado, ao corpo docente e ao pessoal das escolas de samba depositárias dos bens culturais afro-descendente. Sob a luz dos saberes que devem estar presentes no ato de ensinar listados por Paulo Freire e sob os princípios que devem nortear as bases filosóficas e pedagógicas de um currículo anti-racista procurei identificar o quanto a comunidade da EMEF Comandante Garcia D’Ávila já caminhou e quais exemplos ela pode dar na luta contra a hegemonia do pensamento racista que perdura na nossa educação.

Mas, mudará, pois "O mundo não é, o mundo está sendo" (Freire, Paulo. 2008, p. 76).

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação, Racismo, Anti-racismo, Estudo de Caso, Currículo

ABSTRACT

The present dissertation comes from my indignation about the permanency of racism in Brazilian society, particularly in the educational segment. The main purpose of this research is to denounce it, and hopefully contribute to its defeat.

This work is divided into two parts. The first one brings up a historical study of the thinking developed by the Brazilian elite scholars during the last decades of the 19th century, according to the development of the imperialist period of the Capitalist System, which needed an ideology that could classify poor people and their culture as second-rate.

In order to justify this domination, they use physical aspects as the colour of the skin and the type of the hair, by saying that those who resemble Europeans and Americans capitalists are culturally superior, civilized, and more intelligent, so “naturally” nominated to rule the world. Such an ideology is called racism.

In Brazil racism still is the executioner of part of the population that came from the “Diaspora” imposed to Africa.

Lots of Africans have been dragged into Brazil as slaves. They made up the wealth for the white people, for instance working as sugar-cane cutters, on coffee plantations or excavating for gold and diamond in mines, usually in extremely inhuman conditions. Even before the legal end of slavery, they had already been banished from the world of work by the immigration policy.

From a cultural point of view, racism is a Eurocentric concept. To impose such a concept the national elite massacred - even literally- the cultural agent with an African background.

The school system has been had an outstanding role within the “whitening” of our culture, for it is a powerful ideological tool. Such a politics began with Comte’s positivist racism as well as Spencer’s liberal thinking. It got to its top level with the Constitution of 1934. By this period Francis Galton elaborated the eugenism concept (the name used to be given to scientific racism), along with lots of Brazilian intellectuals and scholars.

During the period named Estado Novo and during the military dictatorship, the official racism began to be called cordial racism. In fact it is even more perverse because its first characteristic is to refute its own existence. That is why it makes difficult to find ways to overcome it.

The second part of this dissertation is a search for the cure of this social cancer, namely racism. In the year of 2003, the Black Movement had a legal victory: the Law 10.639. It changes the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (the guiding rules of Brazilian Education), including in the official curriculum of the schools the obligatory teaching of History and Afro-Brazilian Culture, later enlarged in order to attend to the indigenous communities.

In the year of 2009, it will have been already 6 years from the approval of the aforementioned law. Despite that, it seems that it practically has not changed yet the curriculum inside the classrooms. The Municipal School Comandante Garcia D'Ávila, located at Morro da Casa Verde, in the city of São Paulo, is a school where the issue of the overcoming of racism can be seen. The newspaper *Folha de S. Paulo*, among others, published an article talking about the pedagogical activities performed at this school, as well as at the samba schools Unidos do Peruche and Morro da Casa Verde.

Following the suggestion of philosopher Mario Sergio Cortella, we performed a case study at the referred school, by means of interviews with the students, teachers and the crew of the samba schools, the latter being the owners of the afro descendent cultural properties. According to Paulo Freire, there is knowledge that must be present when one teaches. Throughout these principles, which ordinate the philosophical base and pedagogical antiracist curriculum, we tried to identify how much the community of the school EMEF Comandante Garcia D'Ávila has already acquired against the hegemony of the racist thinking, which still prevails in our Education, but not forever, i.e., "The world isn't. The world is still being" (Freire, Paulo. 2008, p. 76).

KEY-WORDS: History of Education, Racism, Anti-racism, Case study, Curriculum.

AGRADECIMENTOS

À meus e minhas Mestres-Salas do Programa Educação: Currículo da PUC-SP que me nortearam nesta caminhada: Ivani Fazenda, Ana Maria Ap. A. Saul, Fernando Almeida, Mere Abramowicz, Marina Graziela Feldman e Kabengele Munanga da USP. Usei os ensinamentos a mim transmitidos por vocês, mas foram muitos, assim muita coisa sobrou para futuros trabalhos.

À Josildeth Consorte do programa de Pós-Graduação em Antropologia da PUC-SP e Juarez Tadeu de Paula Xavier pesquisador em Estudos Transdisciplinares da Herança Africana, obrigado por me fornecer material e estímulo na Banca de Qualificação.

Ao professor Alípio Casali que também foi meu Mestre-Sala e ao professor unegrino Dennis de Oliveira, coordenador do curso de especialização em Mídia, Informação e Cultura da USP, pela honra que me deram aceitando participar da Banca da Defesa desta dissertação.

Ao meu humano orientador por ter me permitido dizer o que queria sobre o racismo no Brasil e ter me instigado a tentar estudar uma proposta de superação.

Aos companheiros de luta contra o racismo do Fórum Regional pela Igualdade Racial do Alto do Tietê, entre tantos, Josué Ferreira, Vicente Santos, Alessandra Félix, Mãe Sandra (*in memorian*), Sirlene, Márcio Cândido e Sandra. Do Negro Sim: Seu Vizinho, Inês da Silveira e Cosme.... Da UNEGRO-SP: Julião, Edison França, Rosa Anacreto, Simone S. do Nascimento. Das Comissões Estadual (SP) e Nacional Antirracismo da CUT: Bel (dos Bancários), Fernando, Anatalina, Valmir (da APEOESP) e os classistas Ricardo “Peixe” (Sindicato dos Trabalhadores nos Correios), Fabiana (SINTRATEL), Paulão (Sindicato dos Editores) e Márcia Viotto secretária. Sem o aprendizado que recebi na militância com vocês não conseguiria ligar todos os pontos necessários para concluir essa dissertação.

À Francisca Pereira da Rocha, Secretária de Políticas Sociais da APEOESP e demais camaradas da CTB-Professores sem vocês esse projeto não teria se sustentado.

**CELEBRAÇÃO A MEUS
ANTEPASSADOS, CONTEMPORÂNEOS E FUTUROS**

À minha mãe M^a Concebida Pereira é importante sempre reconhecer o trabalho que lhe dei para que pudesse chegar até aqui.

Ao meu pai com quem aprendi que temos de fazer sempre o melhor possível.

Às minhas filhas, Lúgia e Cecília meus melhores sonhos em forma de gente.

À Conceição quem gerou e transformou meus melhores sonhos em realidade.

À meus manos e manas: dos mesmos pais Roberto, Wilson, Vana e Emília; e os que colhi pela vida Marcão e Jair, Odair, Izabel Sandra, Adérito, Gilberto, Erika, Nabil, Alexandre Carioca, Margot, Pureza... obrigado pelo apoio incontestado.

Israel, Elzi, Elaine e Edo, Clésio e Bruno por terem me acolhido na família como se nesta eu tivesse nascido.

À Reni minha querida Obirin e Ori(entadora) para questões acadêmicas e da e para a vida.

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO: Uma brincadeira (aula) dos Dogon.....	01
PARTE UM: Breve histórico da origem do racismo na escola brasileira.....	07
CAPÍTULO 1: Sobre algumas concepções.....	07
1.1 Identidade afro-descendente.....	07
1.2 Racismo.....	10
1.3 Escola: aparelho ideológico.....	16
CAPÍTULO 2: A educação brasileira nos primórdios.....	19
CAPÍTULO 3: República: o racismo chega à escola.....	31
3.1 O caminho paulista do racismo escolar.....	35
3.2 Década de 30: reforma ou mais uma demão de tinta ideológica racista.....	46
3.3 Associação Brasileira de Educação.....	66
3.4 A educação na constituição de 34: a luta contra aos venenos sociais.....	70
CAPÍTULO 4: Duas Ditaduras: um só racismo.....	75
4.1 Estado Novo: Novo Racismo.....	75
4.2 Racismo cordial: etapa superior do racismo.....	81
4.3 Um hiato democrático: prossecução da democracia racial.....	87
4.4 Ditadura Militar: perdura o racismo cordial.....	91
Apontamentos Sobre a Parte Um.....	95
PARTE DOIS: Um estudo de caso: o Garcia comanda o carnaval.....	97
Considerações sobre o Método de Pesquisa.....	97
CAPÍTULO 1: Abre-alas para a educação anti-racista.....	104
1.1 Distrito da Casa Verde.....	104
1.2 Sociedade Carnavalesca Morro Da Casa Verde.....	106
1.3 Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Unidos Do Peruche.....	109
1.4 Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila.....	112
1.4.1 Projeto A cor da cultura.....	118
1.4.2 Projeto Ícones do samba: 100 anos de Cartola.....	120
1.4.2 Projeto Folia da cidadania.....	124
CAPÍTULO 2: Entrevistas: fala comunidade!.....	127
2.1 Entrevistas com o povo do samba.....	127
2.2 Entrevistas com a discência e a docência.....	130
Apontamentos Sobre a Parte Dois.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Prancha escravas negras de diferentes nações.....	Pág. 24
FIGURA 2: Prancha escravos negros de diferentes nações.....	24
FIGURA 3: Localização do Parque Peruche.....	99
FIGURA 4: Mapa da Zona Norte da São Paulo.....	100
FIGURA 5: Estandarte da Sociedade Carnavalesca Morro da Casa Verde.....	106
FIGURA 6: Estandarte do Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Unidos do Peruche.....	109
FIGURA 7: Sociedade & Escola.....	154

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADRO 1: Bambas do Peruche e da Morro da Casa Verde.....	Pág. 128
QUADRO 2: Morro da Casa Verde do Amanhã.....	130
QUADRO 3: Mestres-Sala do Garcia D'Ávila.....	132
TABELA 1: Escravos transacionados segundo ano do registro (1870 - 1880).....	28
TABELA 2: Diagrama da constituição antropológica das populações no Brasil, segundo Roquette Pinto.....	47
GRÁFICO 1: Distribuição de domicílios urbanos em favelas, segundo sexo e cor/raça do chefe. Brasil, 2007.....	153
GRÁFICO 2: Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 1996 e 2007.....	154

LISTA DE FOTOGRAFIAS

	Pág.
FOTOGRAFIA 1: Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila.....	112
FOTOGRAFIA 2: Painel com as fotos dos alunos e alunas afro-descendentes.....	120
FOTOGRAFIA 3: A professora Valéria, o fotógrafo Eufrate de Almeida.....	120
FOTOGRAFIAS 4 e 5 Alunos e alunas da EJA da EMEF Comandante Garcia D'Ávila apresentando a etapa final do Projeto: A cor da cultura.....	120
FOTOGRAFIA 6: Velha Guarda e Porta Bandeira da Peruche: Atividade do Projeto Ícones do Samba.....	121
FOTOGRAFIA 7: Elaboração de cartazes do Projeto Ícones do Samba.....	121
FOTOGRAFIA 8: Seu Carlão do Peruche: Atividade do Projeto Ícones do Samba	122
FOTOGRAFIA 9: O Carnaval em Sala de Aula.....	123
FOTOGRAFIA 10: Confeção de fantasias na Sala de Leitura.....	123
FOTOGRAFIAS 11 e 12: Docentes do Garcia visitam o Barracão da Peruche.....	123
FOTOGRAFIA 13: Docentes e Diretor do Garcia no Sambódromo.....	123
FOTOGRAFIA 14, 15 e 16: Participação no Projeto Folia da Cidadania.....	125
FOTOGRAFIA 17: Painel da Festa Junina do Garcia.....	141
FOTOGRAFIA 18: Painel da Festa Junina e estudantes do Garcia caracterizados.....	142

ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1: Caderneta Sanitária.....	02
ANEXO 2: Roteiro de questões das entrevistas.....	03
2.1 Bambas do Peruche e da Morro da Casa Verde.....	04
2.1.1 Questões às Bambas do Peruche e da Morro da Casa Verde.....	04
2.2 Morro da Casa Verde do Amanhã e Mestres-Sala do Garcia D'Ávila.....	05
2.2.1 Questões ao Morro da Casa Verde do Amanhã.....	06
2.2.2 Questões às Mestres-Sala do Garcia D'Ávila.....	07
ANEXO 3: Garcia D'Ávila: uma trajetória da “Maloquinha” a uma escola pública popular de qualidade.....	09

INTRODUÇÃO

Uma brincadeira (aula) dos Dogon

Tive, primeiro, a intenção de usar como metáfora, neste trabalho, o termo “colcha de retalhos” por este ser, principalmente na primeira parte, a interpretação de uma pesquisa bibliográfica.

Porém, entendi por bem trocá-la, não por me importar que tal expressão seja, por vezes, utilizada de forma detrativa, mas, ao contrário, por lembrar que minha avó materna, entre outras qualidades, era uma excelente costureira. Uma de suas especialidades era fazer lindas colchas de retalhos. Para fugir à soberba pretensiosa de comparar este trabalho aos das artesãs como minha avó, escolhi outra metáfora.

Lembrei-me da brincadeira de ligar pontos que fiz muito quando criança, em revistas vindas da banca de meu irmão mais velho, Roberto. São importantes as atividades lúdicas no processo de aprendizagem do educando. Mais tarde, a escola, essa eurocêntrica, ensinou-me que os gregos pré-homéricos, homéricos e pós-homéricos usavam o mesmo processo para identificar e ensinar as constelações.

O que não foi dito é que tal brincadeira-lição não foi monopólio grego. Todos os povos a fizeram, estudaram astronomia dessa forma como, por exemplo, os africanos da nação Dogon, situados no Mali, e os Tembê, nação indígena que vive entre os estados do Maranhão e do Pará, terras que, infelizmente, ainda não foram tituladas.

Creio que ficou interessante, pois me dá a possibilidade de dizer que os teóricos – Paulo Freire, Ney Lopes, Otaíza de Oliveira Romanelli, Clóvis Moura, Eliane Cavalleiro – só para citar alguns, e suas obras são sóis, o que na verdade os são, adicionando vitamina D ao nosso conhecimento.

A centelha idéia deste trabalho se deu após a assinatura da Lei 10.639/2003 que torna (ou deveria tornar) obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de Ensino Fundamental públicas e particulares. Participei de diversos debates e palestras sobre o tema, ora como ouvinte ora como debatedor. Em um desses debates, promovido em 2003 pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), entidade da qual era diretor na época, durante uma das mesas, próxima do encerramento, um angolano se levantou com uma indignação incontida, e bradou:

“Vocês, negros brasileiros, deveriam se envergonhar de precisar de uma lei do governo para fazer o que vocês deveriam já ter feito”.

Como o debate já estava em seu término e a intervenção foi mais um desabafo que um questionamento às debatedoras, elas não a comentaram.

Por ser professor de história, afro-descendente e militante do movimento negro, calou-me fundo aquele desabafo e passei a me perguntar: por que precisamos de uma lei para que nossas escolas passem a ensinar o que, desde sempre, deveriam ensinar?

No citado debate, eu era apenas um espectador. Mas desde aquele dia, sinto-me obrigado a responder àquele provocador desaforado. Como, através da história educacional brasileira, foi usurpada do povo brasileiro a contribuição dos afro-descendentes à nossa cultura?

As respostas a essas inquietações passam por uma análise histórica do currículo da escola formalmente organizada pelo aparato do Estado brasileiro, respostas estas se fazem necessárias e urgentes para que possamos alcançar as perspectivas ansiadas historicamente pela parcela afro-descendente da sociedade, ou seja, a conquista de um currículo que não tenha medo da diferença e não permita a anulação de nenhum grupo social.

Após seis anos (2009) de sancionada a lei, é perceptível que, apesar dos esforços de muitos indivíduos e instituições, o objeto da determinação legal não chegou à sala de aula. Buscar respostas científicas do porquê de tal dificuldade se faz imperativo, pois, sem elas os esforços despendidos por todos os atores sociais envolvidos na produção dessa lei serão inúteis. E mais: a escola formal brasileira, que apesar de elogiáveis iniciativas, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incluindo a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) pela Lei 10.639, permanece nitidamente presa aos ditames eurocêtricos, o que nos impede de darmos um caráter realmente nacional às nossas instituições de ensino.

O liga-pontos, digo, esta dissertação, tem duas intenções básicas: a primeira é expor, através da história das reformas educacionais brasileiras, que o racismo sempre as permeou. A segunda é propor um caminho para um currículo que venha superar o cancro social que é o racismo. Logo, o texto está dividido em duas partes: a biopsia histórica e a busca de possível cura.

A primeira parte foi resultado de um liga-pontos, uma pesquisa bibliográfica sobre História da Educação, História do Brasil, racismo, resistência dos afro-

descendentes e concepções curriculares. A divisão da história que uso, como qualquer outra, é arbitrária, mas se fez necessária para atingir o objetivo de realçar as mudanças na política educacional do surgimento da escola com as características atuais no início da República até a Constituição de 1934, quando a burguesia finaliza a implantação das bases educacionais de caráter capitalista, e uma destas bases é o racismo. Para facilitar a leitura, tentarei apresentar a história de forma cronológica, sempre que possível.

A primeira parte desta dissertação está subdividida em quatro capítulos:

1º) *SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES*, neste capítulo eu apresento conceitos que utilizo explícita ou implicitamente por toda a dissertação, a saber: aparelho ideológico, hegemonia, educação, racismo, escola;

2º) No capítulo *A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM SEUS PRIMÓDIOS*, demonstro como se deu a implantação do modelo escolar que conhecemos hoje no Brasil, dentro do intrincado cenário político nacional do final do século XIX e início do XX – fim da monarquia, estabelecimento da república, diminuição do poder dos agricultores e ascensão do empresariado urbano.

3º) Em *REPÚBLICA: O RACISMO VAI A ESCOLA*, terceiro capítulo deste trabalho, que está organizado em subtítulos nos quais estão descritos o desenvolvimento político brasileiro dando ênfase para as políticas educacionais adotadas na Primeira República, com adoção do racismo positivista e liberal, depois evoluindo para o racismo eugênico dos chamados “Reformadores da Educação”, com o golpe que levou Governo Vargas ao poder em 1930. Esta variante do racismo atinge seu ápice na Constituição de 1934, após a instalação da Ditadura do Estado Novo o racismo no Brasil entrará em uma nova fase: o racismo cordial, quando a idéia de democracia racial passa a ser preponderante e base da política oficial sobre relações inter-étnica até o final de outra ditadura a militar.

A segunda parte tem o objetivo de apontar possibilidades. Por isso, a análise recairá sobre pesquisa de um caso concreto, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D’Ávila, localizada no Parque Peruche, cidade de São Paulo, onde ocorre um interessante intercâmbio entre a escola de ensino organizada pelo Estado e as escolas de Samba Peruche, tradicional escola berço do samba paulista, campeão do Grupo de Acesso do Carnaval de São Paulo de 2008 com o enredo “*Quilombos, quilombolas, quizomba... meu quilombo é o Peruche*” e a Morro da Casa Verde,

importante escola de samba, também localizada no bairro, com inúmeros enredos que discorrem sobre a cultura afro-brasileira.

O exame dos dados foi sob a luz, solar, dos “Saberes necessários à prática educativa”, descritos na *Pedagogia da autonomia* (Freire, Paulo. 2008), presentes na cultura escolar da EMEF Comandante Garcia D’Ávila, creio ser interessante para a leitura que eu já neste momento liste estes *Saberes*:

1. pesquisa;
2. respeito aos saberes do educando;
3. criticidade;
4. comprometimento;
5. convicção que a mudança é possível.

Além desses saberes paulofreirianos, foram investigadas as atividades educativas relacionadas com a história e cultura africana e afro-descendente realizadas pela EMEF Comandante Garcia D’Ávila, possibilitaram avanços na implementação dos princípios educacionais elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 10 de março de 2004, reiterados nos Parecer CNE/CP Nº 03/04 e na Resolução CNE/CP nº1/04:

1. consciência política e histórica da diversidade;
2. fortalecimento de identidades e direitos;
3. ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

A coleta dos dados foi realizada por entrevistas com membros da comunidade escolar, pois elas permitem aos personagens expor suas próprias interpretações políticas de forma polifônica. Esta parte desta dissertação está dividida em dois capítulos:

No primeiro capítulo intitulado *O MORRO DA CASA VERDE ABRE ALAS PARA A EDUCAÇÃO ANTA RACISTA* realizo descrições: do distrito do Morro da Casa Verde, das escolas de samba Morro da Casa Verde e Unidos do Peruche, da Escola Municipal de Educação Infantil Comandante Garcia D’Ávila e de três projetos desenvolvidos por esta escola, quais sejam: o Projeto A Cor da Cultura, Projeto Ícones do Samba: Cem anos de Cartola e o Projeto Folia da Cidadania.

No capítulo *ENTREVISTAS: FALA COMUNIDADE!* Analiso e discuto as entrevistas realizadas com o pessoal do samba – as Bambas –, corpo discente – Morro da Casa Verde do Amanhã – e o corpo docente – as Mestre Sala.

Para manter o sigilo combinado com as pessoas entrevistadas não incluí nos anexos as transcrições realizadas por mim. Os membros da banca examinadora tiveram livre acesso a estas juntamente com cópia do áudio que serão mantidas sob minha guarda. A quem porventura, para fins de pesquisas, tiver interesse sobre este material, ele estará disponível desde que o anonimato do pessoal entrevistado seja respeitado.

Por entender que a luta identitária também se faz na utilização do idioma e que na escolha das palavras está presente a ideologia do autor, busco usar termos, palavras e expressões que não reforcem nem o racismo, nem o sexismo. Por me preocupei com a questão do sexismo, ao referir-me à autoria bibliográfica, adotei por regra citar no corpo do texto o primeiro nome, pois, na terminação deste, pelo menos na maioria dos casos, identifica-se o gênero e não no sobrenome que designa a família. Assim, irei evidenciar a contribuição feminina a esta pesquisa. Com preocupação de evitar o sexismo, também procurei evitar termos no masculino, utilizados com frequência como se fossem de duplo gênero.

Utilizo para qualificar as instituições escolares termos como organizada pelo Estado ou estatal, procurando fugir do adjetivo comumente utilizado – escola formal – por entender que ao classificar estas instituições deste modo passa-se a idéia irreal de que em outras estruturas de educativas não aja formalidade, por exemplo: a família, as igrejas e, importante para este estudo, as escolas de samba tem todas tem suas formalidades, métodos e finalidades, o que as diferem é o grau de interferência do Estado.

O projeto que apresentei para pleitear vaga no mestrado do Programa Educação: Currículo da PUC-SP chamava-se *Do Africano ao Negro sem Educação: Como a educação formal contribuiu para o branqueamento ideológico do negro? E como se deram a Aceitação e Resistência*, felizmente o meu orientador sugeriu que eu incluísse um estudo de caso, onde pudesse observar a aplicação da Lei 10.639/2003, com este acréscimo o título do projeto ficou obsoleto, se já não era. Passei a procurar outro título e só o encontrei nos momentos de finais.

O título desta dissertação me deu a sensação gostosa de ter a achado o simples, pois Racismo na Educação, nada mais é do que o assunto da dissertação. Porém é fundamental afirmar que tal situação não foi fruto do acaso, mas sim da ação da classe opressora, daí a partícula do subtítulo “Estratégia do Estado”.

A segunda partícula do subtítulo é a letra “&”, o chamado “E” comercial, este “&” tem o sentido de associação, aproximação. Gilberto Freyre o ideólogo do racismo cordial, usou o “&” em seu primeiro e mais significativo livro o *Casa Grande & Senzala* para dar a noção que havia entre a casa grande e a senzala uma grande proximidade, na verdade eram “sócios”. Eu usei este “&” também no sentido de demonstrar o desejo e a possibilidade de a escola contribuir efetivamente para a eliminação do racismo.

Por último o título termina com a palavra “superação”. Superar as condições de desigualdades socioeconômicas é um desejo, que espero possa ser realizado proximamente. Como dito pelos sambistas¹ que compuseram o samba-enredo do Vai-Vai deste ano, a superação deve fazer parte da natureza de quem luta por igualdade. “Superação, a Bela Vista é tradição traz no DNA a raiz do samba pé no chão”. (Super Liga. 2009)

Vamos ao liga-pontos.

¹Compositores do Samba enredo do Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Vai-Vai (2009): Zé Carlinhos/ Naio Denay/ Danilo Alves/ Vagner Almeida

P A R T E U M :
BREVE HISTÓRICO DA ORIGEM DO RACISMO NA ESCOLA BRASILEIRA

A Clovis Moura².

CAPÍTULO 1: SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES

IDENTIDADE AFRO-DESCENDENTE

A principal intenção da primeira parte desta dissertação é colocar em evidência a reprodução das relações racistas existentes nas relações sociais na sociedade brasileira dentro do sistema escolar formal, através da história das reformas educacionais, com o estudo das concepções filosóficas que as orientaram, demonstrando como tais reformas introduziram e perpetuaram o racismo na educação brasileira. Esse racismo escamoteado é perverso não só para os diretamente atingidos, no caso do nosso país, para os afro-descendentes, mas para toda a classe social do pólo subjugado do sistema capitalista, pois é parte da estratégia da classe dominadora.

Três conceitos permearão não só este capítulo, mas toda a dissertação. Por isso irei definir: identidade afro-descendente, o racismo e a escola como aparelho ideológico.

Utilizarei os termos *afro-descendente*, ou *parcela da população afro-descendente*, ou ainda *parcela da população advinda da diáspora africana*. Sei que haverá críticas já que, em respeito às mais recentes pesquisas científicas, toda a humanidade adveio da África. A elas, antecipadamente, respondo que é sim, uma decisão política, pois neste momento da luta anti-racial no Brasil é importante ressaltar os vínculos, as ligações históricas com os nossos antepassados, para reafirmarmos nossas marcas culturais.

Ricardo Fanklin Ferreira (2000), doutor em Psicologia Escolar e Professor de Psicologia Social na Universidade Federal do Maranhão, fez um minucioso trabalho chamado *Afro-descendente: identidade em construção* no qual, como expressa no título do livro, em linhas gerais ele conclui que identidade é sempre um processo em

² O primeiro estudioso que me fez entender que o racismo é uma estratégia do Capitalismo.

construção e é uma junção de três componentes: 1) identidade pessoal 2) orientação do grupo 3) identidade racial e elas podem variar de maneira mais ou menos independentes e explica:

Neste sentido, uma pessoa negra “assimilada”, vivendo em uma cultura que contém valores europeus, como ocorre no Brasil, pode, hipoteticamente, sentir-se bem consigo mesma (isto é, ter uma identidade pessoal afirmada positivamente) considerar irrelevante a condição de ser membro de um grupo de referência articulado em torno de matrizes culturais africanas para suas situações de vida (identidade racial marginal) e, ao mesmo tempo, procurar referenciar-se em crenças desenvolvidas pelo grupo de matriz européia (orientação do grupo branco de referência). Entretanto, esses três componentes certamente interagem (Ferreira, Ricardo. 2000, pp. 63 e 64).

Levando em conta os três fatores citados pelo Professor Ricardo Ferreira, a identidade é um processo de reconhecimento individual, mas também é um processo histórico. No final do Império era comum que a população constituída por africanos e seus descendentes se reconhecessem como pertencentes às “nações” africanas de origem como Cabida, Angola, Moçambique. No fim do século XIX e início do séc. XX, surgiram diversas entidades de auxílio e luta que se auto-intitularam de “Pretos e Pardos”. Hoje, a maioria dos grupos políticos de defesa dos interesses da comunidade afro-descendente coloca a o termo “negro” em seus nomes exemplos: Movimento Negro Unificado (MNU), Pastoral do Negro, Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), Centro Cultural Negro-Sim, Fala Negão, Fala Mulher, União de Negros e Negras Contra a Desigualdade Racial (Unegro) que, em seu mais recente congresso nacional, incorporou a em seu nome a partícula “e Negras”, mostrando sensibilidade a atual patamar da luta de gênero.

Atualmente, o termo *afro-descendente* está circunscrito nas produções teóricas acadêmicas ou produzidas pela própria militância do movimento negro. Note que, apesar de usar o termo *afro-descendente*, permaneço utilizando a expressão “movimento negro”. Na pesquisa de campo, solicitei a todas e todos que concederam entrevistas a assinalarem a qual raça ou etnia se auto-identificavam, conforme modelo da filipeta abaixo:

Você se identifica pertencente a qual raça ou etnia:

() branca () negra () indígena () amarela () parda () afro-descendente

Entre as treze entrevistas colhidas com a estudantada, quatro se identificaram como brancas, três assinalaram pardas e cinco negras. Com o pessoal da escola de samba, uma parda, duas negras e uma amarela (descendente nipônica). Entre o corpo docente, as cinco professoras se identificaram como brancas. Como se pode notar, em nenhuma das entrevistas foi assinalada a opção *afro-descendente*. Logo, o termo é politicamente importante, mas historicamente a população ainda não abraçou com auto-definição identitária.

Ricardo Franklin Ferreira apontou a de possibilidade de existir pessoas que se identifiquem sendo “monorracial” e pessoas que se consideram de “identidade birracial”. Estas “podem se sentir conectadas a dois grupos raciais, como o afro-descendente referenciado tanto no grupo de origem africana quanto na européia” (Ferreira, Ricardo. 2000, p.63).

Na pesquisa realizada entre as pessoas das escolas de samba, às quais chamei de “Bambas”, pude encontrar um exemplo dessa possibilidade de identidade birracial. A entrevistada identificada como Bamba 2, no início da entrevista, assinalou ser descendente de japoneses, depois de muito refletir:

[Por favor, você podia indicar à qual etnia você se identifica?] Bamba 2: “Qual é... amarela”? Bamba 1: “Alôô!!! Japonesa é amarela, né”? B2: “Branca, né”? Bamba1: “Não! Japonesa, que eu saiba, é amarela, filha. B2: “Amarela, amarela”.

Mas quando perguntada:

[Sobre a escola aqui, um enredo aqui que você acha foi o especial da escola?] B2: “Bom, é assim, aãã, Unidos do Peruche, o forte do Unido do Peruche sempre foi o afro, sempre mesmo, porque pelos componentes, pela própria comunidade, né, então eu acho que o enredo deste ano [2008] teve tudo a ver, tanto que graças a Deus estamos firmes, conseguimos aí, né, um lugar que é nosso por direito, graças a Deus e se Deus quiser não vamos voltar, né, pra onde estávamos, né? Muito bom”. MP: “Eu estava lá no desfile. Lindo”? B1: “O tema afro, acho muito forte, mexe muito com a gente”? B2: “*Di* mais... *di* mais”... B1: “A gente canta até com gosto mais quando é afro é forte”. B2: “É diferente ... é diferente”... [A Bamba 2 dá três tapas no braço e diz:] B2: “Já tá no sangue”!

O assunto de identidade é muito complexo. Recomendo a quem desejar discutir identidade, a leitura do Ricardo Franklin Martins. Usarei o termo *afro-descendente*, reafirmando por uma questão de disputa cultural, política e ideológica.

RACISMO

Sobre o racismo, poderíamos resumir tudo na seguinte frase: o racismo faz parte da estratégia da classe dominante que, para impor-se e perpetuar-se no poder, utiliza a escola, entre outras armas, como aparelho ideológico, e esta, por vezes velada, por vezes abertamente, dissemina e reproduz o racismo.

Por considerar muito densa, me sento obrigado a decompor essa afirmação, no intento de que haja absorção completa de seu conteúdo. Destacarei, inicialmente, a definição de racismo e sua implicação com a luta de classes.

O racismo tem seu surgimento bem demarcado na história: meados do século XIX. O capitalismo europeu, principalmente, e em menor intensidade, nesse momento, o estadunidense, passavam por uma grande expansão econômica, necessitando de mercado consumidor para seus produtos e principalmente mais, muito mais, matérias-primas. Sucintamente, essas são as razões econômicas que impulsionaram a transformação do capitalismo fabril para sua fase imperialista, com o decorrente neocolonialismo.³

Dentro dessa conjuntura, na consolidação do pensamento capitalista, não é de se espantar que, para justificar a dominação nos vários matizes em que ela ocorreu, os donos do poder lançassem mão de uma teoria que colocasse sua cultura, seu modo de vida, seus ideais e a até seu porte físico como superior a dos povos subjugados.

As teorias de superioridade a que, genericamente, chamamos de racismo, tiveram várias nuances em sua história, as quais, durante a dissertação, serão abordadas, mas de seu nascedouro trataremos agora. Já na filosofia positivista existiam idéias racistas. Porém, sem utilizar o princípio da evolução de Darwin, falarei sobre elas quando analisar os princípios da educação brasileira na Primeira República. Contudo, é corrente apontar o surgimento do darwinismo social como a primeira forma do racismo contemporâneo, pois ele traz a idéia de dominação explicitamente e de forma mais elaborada.

Anterior ao darwinismo social existiam elaborações que já podemos caracterizar como racistas, as quais serão somadas à teoria da evolução. Entre elas temos a divisão das raças, segundo o sueco Carolus Linnaeus ou Carl von Linné. Lineu, como é mais conhecido no Brasil, biólogo criador do sistema de classificação dos reinos vegetal e

³ Sobre imperialismo e neocolonialismo ler Eric J. Hobsbawm: *A Era do capital*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra e Vladimir Ilitch Lenin: *Imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo: Centauro.

animal, anti-evolucionista, também fez uma divisão classificatória do *Homo Sapiens* em quatro raças na seguinte disposição:

- **Americano:** que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- **Asiático:** amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano:** negro, fleumático, astuto, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismos), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e, quando amamenta, seus seios se tornam moles e alongados.
- **Europeu:** branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas.⁴

É notório que, apesar das roupas justas, que ora estão, ora não, na moda, as outras características atribuídas por Lineu dos europeus, infelizmente, permanecem comuns no imaginário coletivo e a escola é reprodutora delas.

A hierarquia entre os povos anunciada por Lineu, colocando no lugar mais elevado do *pódion* o tipo europeu e suas qualidades, para ele, inatas, começando a caracterização pelo fenótipo da cor da pele, não deixa margem à dúvida: a raça branca é superior. Tal assertiva será ampliada por Francis Galton, com uma pseudo-aplicação dos ensinamentos darwinianos à história da humanidade, o que resultará um dos tipos de darwinismo social, chamado por ele de eugenia.

O cientista inglês, Sir Francis Galton, titulado assim em 1909, como seu primo Charles Darwim, parte das teorias deste, principalmente no tange à seleção natural. O sofisma galtoniano é simples: se na natureza as espécies evoluem através da seleção natural, na qual sobrevive o mais apto, o mais capaz, o socialmente mais evoluído, para Galton, o esse era o europeu. Premissa menor 1: o mais evoluído é o que sobrevive. Premissa menor 2: o europeu é o mais evoluído. Premissa maior: o europeu é o mais apto e deve se sobrepôr a todas as outras raças ou culturas.

Está justificado, assim, que os outros povos e suas culturas não são e nem serão tão “evoluídos” quanto os europeus. Assim, os africanos, asiáticos, americanos têm de agradecer o “favor” que os europeus brancos, como lembraria Lineu, capitalistas e imperialistas segundo Lênin, fizeram com o neocolonialismo. Voltarei com mais

⁴Esse texto foi retirado de uma apostila de aula dada pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga.

detalhes sobre a teoria da eugenia quando discorrer sobre as reformas educacionais da década de 1920 e as realizadas na Era Vargas.

Esta pequena abordagem sobre a eugenia serve apenas para deixar explícito o caráter de dominação da classe capitalista no cenário mundial. Tal relação foi reproduzida pela classe dominante brasileira, com pequenas particularidades, pois também é branca, capitalista (mesmo que dependente), e se sente européia, hoje, talvez, estadunidense.

Outro grande pilar inspirador do racismo foi o Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), francês nascido em 1816, nomeado diplomata no governo de Louis Bonaparte em 1855. Ele publica, nesse ano, a primeira parte da obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, concluída três anos depois. Nessa obra, ele cria a “mitologia” da raça ariana, superior até aos outros brancos europeus, como os nazistas entenderam, e a fobia da miscigenação.

O cientificismo racial de Galton e o ideário do Conde Gobineau, aproveitados pelas potências econômicas da Europa e Estados Unidos para justificar suas inserções imperialistas no restante do planeta, influenciaram a elite cultural e política brasileira. Se não a principal, uma das conseqüências foi o incentivo governamental à imigração de europeus para o Brasil, com óbvia intenção de embranquecer a população e “melhorar” a raça brasileira.

A rápida exposição da origem do racismo na era do imperialismo tem o objetivo de demonstrar o caráter de dominação exercitada pelos grandes capitalistas europeus e estadunidenses sobre o restante dos povos, supervalorizando não só as características morfológicas do indivíduo que, “por acaso”, tinham a mesma aparência dos capitalistas destas localidades, mas também do intelecto, da ideologia deles, ou seja, o ideal é que todos fossem fisicamente iguais aos donos do capital. Se isto não for possível, como não é, que tenham a mesma cultura, e por último como isto não pode existir, que os outros tenham como verdades as premissas, mesmo que falsas como o da superioridade intelectual vinculada a características físicas, a isto chamamos de ideologia racista. Mas creio ser o suficiente para demonstrar como verdade a partícula da frase do conceito justificadora que “o racismo faz parte da estratégia da classe dominante que para impor-se e perpetuar-se no poder”.

Para não causar estranhamento no leitor pelo fato do uso exclusivo do termo *racismo* neste trabalho, posto ser comum pesquisadoras e pesquisadores da questão

racial utilizarem, além desta expressão, outras duas, *preconceito* e *discriminação racial*, partirei da definição que consta num documento publicado pela Comissão Estadual Contra a Discriminação Racial, instância da Central Única dos Trabalhadores do Estado de São Paulo (CECDR).

Quando iniciei minha participação na CECDR, já existia um projeto de confecção de um gibi-panfleto com objetivos de denunciar e conscientizar sobre a questão racial na sociedade e no mundo do trabalho. Os membros da Comissão gestão 2004 a 2006 deram continuidade à idéia e o texto, que teve o mérito de atingir o brilhantismo da simplicidade, foi realizado pelo Professor Doutor da Universidade São Paulo (USP), Denis de Oliveira, destacado militante do Movimento Negro Paulista, membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro – USP (NEINB) e da União de Negros e Negras Pela Igualdade Racial (UNEGRO). No gibi da CECDR, o professor definiu:

Preconceito – o termo próprio já diz: pré (antes) e conceito (definição). Em outras palavras, significa definir o membro de um grupo social (pessoa) antes de conhecê-lo, baseando-se apenas na aparência ou comportamento (CUTSP, 2005, p. 5).

Discriminação – (na fala de uma personagem) É o primeiro passo depois do preconceito. Quando você distingue um determinado grupo de pessoas por características físicas você está discriminando (CUTSP, 2005, p. 7).

Eliane Cavallero, calcada em estudo biográfico consistente, dedicou-se a descrever também, essas diferenciações:

Temos, não obstante, o preconceito como um subproduto do racismo. Para Leon Crochik (1995), é uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais. Como o desenvolvimento da cultura, o processo de se tornar indivíduo se tem dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência. Essa socialização, que pode tornar um indivíduo preconceituoso, pode fazê-lo ter preconceito em relação a diversos objetivos (Cavallero, Eliane. 2008, pp. 22 e 23).

Entende-se que a discriminação étnica se evidencia quando, em condições sócias dadas, de suposta igualdade entre brancos e negros, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos sociais, educacional e profissional. Fato que expressa um processo institucional de exclusão social de do grupo, desconsiderando suas habilidades e conhecimentos (*Ibidem*, p. 26).

A estudiosa ainda define e diferencia, com base Thomas Pettigrew, racismo individual e institucional:

O primeiro inclui atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios. Contrastando com essa idéia, porém, o racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringem a participação de um determinado grupo racial (no nosso caso, o grupo de negros). Esse tipo de racismo está ligado à estrutura da sociedade e não aos seus indivíduos (*Ibidem*, p. 22).

Não desconsiderando a justeza teórica e o esforço metodológico de ambos e de tantas outras pesquisadoras e pesquisadores sobre a questão racial, todas essas definições: racismo individual, institucional, discriminação e preconceito são concretizações práticas, factuais do conceito filosófico e sociológico do racismo, sem os quais este não existiria, estaria digamos assim no *mundo das ideias*. Essas distinções são importantes para caracterizar as situações de práticas de racismo. Contudo, percebemos que elas são expressões, facetas e não coisas diversas do racismo e como neste estudo cultura e prática são entendidas como unas, apesar das especificidades, racismo e as práticas efetivas deste também assim serão.

Quero ainda discorrer e polemizar sobre o termo preconceito racial. É normal tratá-lo como uma questão individual, “uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais” (*ibidem*, p. 22) e como “pré (antes) e conceito (definição)”, (*ibidem*, p. 5). Tais definições, a nosso ver, caracterizam o racismo expresso por indivíduos como se fosse algo pessoal, fruto da ignorância da pessoa que o cometeu⁵, o que não é verdade. As pessoas “preconceituosas” são racistas e pensam exatamente como agem e dizem:

“ Só podia ser negro!”, “Isso é coisa de preto!”, ou “Seu negro!”

O poeta moçambicano, filho de Maputo quando se chamava Lourenço Marques, nos tempos da dominação portuguesa, foi preso por fazer parte da FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique. Ele ficou de 1965 a 1969 na prisão. Por ter sido muitas vezes xingado de negro, fez este poema em resposta:

PENA
Zangado
acreditas no insulto
e chamas-me negro.

⁵ Ver o significado de preconceito no dicionário:

1 qualquer opinião ou sentimento, quer favorável quer desfavorável, concebido sem exame crítico

1.1 ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado *a priori*, sem maior conhecimento, ponderação ou razão (Houaiss, 2001).

Mas não me chames negro.

Assim não te odeio.

Porque se me chamas negro

encolho os meus elásticos ombros

e com pena de ti sorrio (Silveira, José.2002, p.81).

Como diria a militante do samba Leci Brandão, “me perdoa, poeta, mas eu discordo de você”⁶. Não se tem que ter pena das pessoas racistas. Não é por chamar um negro de negro que reside o delito, o racismo está no fato, na forma da ação que demonstra as concepções de relações étnico-raciais. Para essas pessoas, os afro-descendentes são realmente inferiores e dados a comportamentos desprezíveis.

Ainda sobre preconceito, a partícula “pré”, usualmente interpretado com “pré (antes)” tem outro significado proposto pelo filósofo Mario Sérgio Cortella. Para ele, “pré” deve ser lido como “prévios”. Preconceito é um conceito prévio que um indivíduo ou uma coletividade possui, mesmo que errôneo. É oportuno citar o filósofo:

Os valores que criamos produzem uma “moldura” em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma visão de mundo (uma compreensão da realidade) que informe (dê forma) os nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos); é a partir dos nossos conceitos prévios, nossos preconceitos (pré/conceitos) (Cortella, Mario. 2006, p. 46).

É interessante que o filósofo aborde a questão dos preconceitos usando os verbos na primeira pessoa do plural, ou seja, para ele ninguém está imune de ter preconceitos. Porém, mais adiante, o texto aponta, creio não ser por “pena”, que os preconceitos podem mudar. Ele afirma: “Valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem mudar; como vida é processo e processo é mudança, ser humano é ser capaz de ser diferente (Idem, p. 46).

Por essas razões, utilizarei apenas o termo *racismo* quando estivermos tratando do conjunto de idéias e quando for sobre a realização deste ideário em fato concreto.

⁶ Composição de Leci Brandão e Reinaldo, LP Dignidade de 1987, uma homenagem ao samba paulistano.

ESCOLA: APARELHO IDEOLÓGICO

Os aparelhos ideológicos são os “equipamentos” de perpetuação no poder utilizados pela classe que domina os meios de produção – terras, equipamentos, indústrias – e as relações de produção e de circulação comerciais decorrentes desta, a chamada infra-estrutura, ou base da “construção” da produção econômica.

Sobre a infra-estrutura, continuando na metáfora marxista na qual as relações sociais são um edifício, ergue-se a superestrutura que de forma simplista, mas suficiente para este estudo, podemos personificar no Estado.

Na produção social de sua vida, os homens (seres humanos) contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual (intelectual) em geral (Marx, Karl. 1982, p. 25).

É de uma evidência dialético-materialista que na expressão “a produção da vida material condiciona o processo da vida social”. O termo “condiciona” não tem o sentido determinista, uma relação mecânica, entre causa e efeito. Se assim o fosse, a história seria imutável e de nada adiantaria tentar modificar a superestrutura.

Mas deve ser compreendido como predominação, ou hegemonia, conceito aprimorado por Antônio Gramsci, pois as modificações ocorridas na superestrutura incidem sobre a base. Entretanto, só em condições muito especiais pode modificar sua estrutura, e o exemplo disso é a passagem do escravismo clássico, ao feudalismo e deste ao capitalismo. Segundo Mário Maestri e Luigi Candrewa, o termo “hegemonia” já tinha um longo histórico de utilização pelo movimento comunista. Segundo os historiadores, o conceito foi proposto por Prekhanov, em 1883 e o termo “deriva da palavra grega ‘*eghestai*’ – conduzir –, sendo próprio à linguagem militar que, como habitual, foi adotado pela linguagem política” (Maestri, Mario e Candrewa, Luigi. 2007, p. 245).

Mesmo não modificando as relações existentes na infra-estrutura, é importante que a classe desfavorecida interfira, ou ao menos tente, busque modificações, mesmo

que parciais, nos ditames da superestrutura. Dessa forma estará melhorando sua situação (na correlação de forças na luta de classes) social, modificando o grau de hegemonia. É por isto que atuamos na vida política.

A compreensão da possibilidade da sociedade civil pode influenciar no grau do consenso gerenciado pela classe dominante via Estado é uma das contribuições de Gramsci. O cientista político Emir Sader explica o conceito de hegemonia sob a ótica do pensador italiano:

A divisão dos poderes e discussão que houve para sua realização e a dogmática jurídica nascido com o seu advento são resultado da luta entre as sociedades civil e política (Estado) de um determinado período histórico, com um certo equilíbrio instável das classes(...) (Sader, Emir. 2005, pp. 98 e 99).

O Estado é o aparelho superestrutural por excelência. Daí sua complexidade, seu caráter repressor, coercitivo exercido pela violência (física ou não), terem sido muito estudados pelos primeiros marxistas. Porém, o caráter ideológico do Estado é o mais importante, na maior parte do tempo, salvo quando ocorre crise de legitimidade deste, pois é com ele que se produz o consentimento. Louis Althusser, um autêntico “pé-preto” (*pied-noir*), termo pejorativo que os franceses utilizam para franceses que nasceram na Argélia, usa da mesma divisão proposta por Gramsci: Aparelho de Repressão do Estado e Aparelho Ideológico do Estado (AIE), subdividindo este em:

- AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas).
 - AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e privadas).
 - AIE familiar.
 - AIE jurídico.
 - AIE político (o sistema político, os diferentes Partidos).
 - AIE sindical.
 - AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes etc.).
 - AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão etc.)
- (Althusser, Louis. 2003, p. 68).

Ater-me-ei ao conceito do Aparelho Ideológico Escolar, não só porque é o que tem ligação direta com a presente dissertação, mas também porque o próprio Louis Althusser o identifica como o mais importantes dos AIE's. Para ele:

Ela [a escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado

escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (...) (*ibidem*, p.79).

A ideologia dominante está presente em todo o sistema educacional, levando cotidiana, silenciosa e sistematicamente o modo de pensar da classe capitalista, partindo das crianças do proletariado, passando pelos jovens e chegando à Universidade. Essa é a função primordial da escola no sistema capitalista. Mas existe a dialética também nesta situação: a classe dos capitalistas é um número reduzido, e por força do poder de concentração inerente ao capitalismo, será cada vez menor. Logo, para transmitir a ideologia é necessário recrutar nas camadas médias e até da classe proletária quem transmitirá sua ideologia. Portanto, há sempre uma disputa ideológica dentro da escola, ora mais efervescente, ora não tão evidente, ora os agentes educacionais têm consciência da disputa, ora não, isto chama-se disputa pela hegemonia.

Quero ressaltar que não nos cabe uma visão simplista de que a escola é reprodutora da ideologia capitalista e das desigualdades deste. Logo, não podemos fazer nada, porque de nada adiantará. Também não nos cabe uma visão messiânica, a que entende que se mudarmos a escola, mudaremos toda a sociedade, desconsiderando que esta faz parte da superestrutura, juntamente com outras instituições que se inter-relacionam.

O correto é lembrarmo-nos dos dizeres do educador Paulo Freire, que afirmou sabiamente que a escola, por si só, não muda o mundo. Mas não mudamos o mundo sem a escola, e lutarmos por uma educação favorável à parcela oprimida da sociedade. Se não conseguirmos mudar os condicionantes econômicos e sociais, enfraqueceremos sua hegemonia. É nessa perspectiva que devemos entender a luta por uma escola anti-racista e multicultural. Para que se possa melhor atuar, é importante ter em mente que o racismo é uma das formas de dominação e é tarefa de todos que lutam pelo fim da opressão de classe colaborar por uma educação libertadora por completo.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS PRIMÓRDIOS

O sistema educacional em que vivemos é resultado da luta empreendida pela burguesia para afastar a influência religiosa do Aparelho Ideológico Escolar, pós Revolução Burguesa, e após esta ter abandonado seu ímpeto revolucionário e passado a assumir seu caráter conservador. A estruturação do sistema educacional com separação de conteúdo, no Brasil e no mundo só ocorre já sob augúrio da fase imperialista do capitalismo, e como veremos já com os conceitos racistas no seu bojo.

A escola, da forma que conhecemos (classes comuns, turmas de alunos homogêneas por idade, laica, seriada, estatal, com intenção de universalização) [dissemos *intenção*] é fruto de intensas lutas da burguesia europeia contra as velhas formas da ver o mundo, resquícios mentais pré-capitalistas⁷, principalmente a visão da Igreja Católica Romana.

A Europa da segunda metade do século XIX é o palco principal da disputa educacional, que depois irá espalhar-se por todos continentes. Apesar de a burguesia há muito ter perdido seu caráter revolucionário, será ela a força motriz, digamos assim, da implantação da escola como ela é, melhor dizendo como está.

É importante trazer esse fato à lembrança, por dois motivos: primeiro, a escola que temos hoje não é a única opção de transmissão de conhecimento possível e segundo, essencial para esta parte deste estudo, é que a nossa escola foi feita a imagem e semelhança da mentalidade capitalista, ou seja, a ideologia dominante no sistema educacional é da burguesia.

No Brasil, há um relativo consenso entre os historiadores da educação, de que a implantação do atual modelo educacional teve início com a inauguração do Colégio D. Pedro II (1838), apesar da constituição de 1824 já reza a intenção de um sistema nacional: o império deveria ter escolas primárias, ginásios e universidades, sistema este que não saiu do papel. O Colégio D. Pedro II, que aparece como um modelo para as outras instituições de ensino que surgiram, não irá conseguir. Na realidade, continuará a servir de “escada” para o ensino superior, mas conta isto também a certo consenso.

O importante a salientar sobre o Colégio D. Pedro II não é a disputa aparentemente pedagógica, mas a disputa ideológica. Sabemos que disputa pedagógica

⁷ Para saber sobre implantação da escola burguesa, ver a sucinta e brilhante narrativa de Mario A. Manacorda. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias* (2006). Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez Editora.

é sempre disputa ideológica, mas esta redundância não é vã, é para realçar a importância dos conflitos travados em seu interior, vejamos o que diz Paulo Guiraldelli Jr. (2008, p. 30) sobre a batalha que estava em curso no Colégio D. Pedro II:

Ao longo do império, sofreu várias reformas curriculares. Tais reformas oscilaram entre a acentuação da forma literária dos alunos em detrimento da formação científica e o inverso, a acentuação da formação científica em detrimento do cultivo das humanidades. Tal oscilação se deveu às disputas do ideário positivista contra ideal humanista de herança jesuítica (Ghiraldelli Jr., Paulo. 2008, p. 30).

O Colégio D. Pedro II, no final do Império, é terreno de um embate ideológico para a definição de para que lado irá a educação. Numa visão macro, o Brasil, uma tendência ao antigo, aqui representado pela formação jesuítica, que podemos alinhar à monarquia, apesar de a reforma pombalina, de inspiração iluminista, ter ocorrido em 1759, um século antes. A outra tendência é o novo o ideário positivista, que levará, no caso brasileiro, à República. Na Inglaterra, por exemplo, foi diferente, não levou a implantação da República. Diversas modificações curriculares, ocorridas no Colégio D. Pedro II, posicionam o Brasil na lide internacional pela implantação da escola burguesa que será sacramentada com a Proclamação da República em 1889 e a implantação da escola republicana, ou seja, burguesa.

Antes de abordar a República e especificamente o ideário positivista, faremos alguns apontamentos sobre a educação da população negra africana e afro-descendente deste período pré-republicano.

Há, no imaginário coletivo, a idéia de que os negros não tinham acesso à escola regular. Entretanto, isto não é uma total verdade. A escola, em quantidade digna de nota, não acolhia aos africanos ou afro-descendentes em condição de escravizados, como também não acolhia a maioria da população não-escrava. Em suma, a escola era para elite.

Otaíza de Oliveira Romanelli, em seu clássico *“História da educação no Brasil”* (1988), resume em números a educação nesse período:

Completam [juntamente com o Colégio D. Pedro II] o quadro geral do ensino, no período monárquico, além de poucas escolas primárias (em 1888, 250.000 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes), dos liceus provinciais, em cada capital de província e dos colégios particulares, em algumas cidades importantes, alguns cursos normais, o Liceu de Artes e Ofícios, criado na Corte, em 1856, e mais

alguns cursos superiores, que foram enriquecidas com a transformação da antiga Escola Central em Escola Politécnica, e a criação da Escola de Minas de Ouro Preto, no governo de Rio Branco (1871-1876) (Romanelli, Otaíza. 1988, p. 40).

A autora cita, ainda, os números da educação superior. Usando como base o ano de 1864, tínhamos 826 alunos matriculados em direito, 294 em medicina, 154 em engenharia e 109 na Escola Militar e de Aplicação.

A quantidade era exígua até para contentar os euro-descendentes. Mas das populações oriundas da diáspora africana, poucas exceções, evidentemente, também chegaram lá e não foram só os Carlos Gomes, os Rebouças e os Theodoro Sampaio. Também houve anônimos. Isto apesar da lei que regulava a instrução pública na Província do Rio de Janeiro de 1837, proibindo os africanos de estudarem em escolas públicas ainda que nunca tivessem sido escravos e o regulamento da província de São Paulo, votado em 1868 pela Assembléia Legislativa, proibindo a presença de africanos ou descendentes desses escravizados nas escolas da Corte. Sobre esse regulamento provincial escreveu a pesquisadora em educação Maria Luiza Marcílio:

Estavam excluídos da matrícula e da freqüência às aulas (art. 57, § 3º): “os meninos que padecerem de moléstias contagiosas; os que não tiverem sido vacinados e os escravos”. Esta é a primeira lei que encontramos que barrava formalmente a presença de escravos na escola pública paulista. Antes dela, escravos estavam sempre presentes em listas de alunos de aulas de primeiras letras da capital (Marcílio, Maria Luiza. 2005, p. 69).

A doutora em História, Adriana Maria P. da Silva (2006), traz-nos um “achado” (palavra sua), ao analisar a “Relação dos discípulos que constam do Livro de Matrícula”, enviada à Câmara Municipal por dever legal no ano 1836, pelo professor João José Pereira Sarmiento, que exerceu magistério público em aulas de primeiras letras na Corte entre 1816 e 1848. No ano de 1836, o professor Sarmiento lecionava em uma casa alugada na extinta Rua do Sabão, na Freguesia de Santana. Da “Relação dos discípulos” do professor, a historiadora retira os seguintes dados:

O professor Sarmiento agiu da seguinte forma: nenhum dos seus alunos “ingênuos” foi apresentado nem com esta designação e nem de cor, e desta forma, não há como saber quantos deles eram brancos, pardos ou pretos nascidos livres. Logo, não há nenhuma razão para supormos que não havia meninos de cor entre eles. Ao que parece,

esta não era a preocupação do professor. Agora, os alunos que não seriam cidadãos plenos, foram particularmente designados: dois alemães e cinco ‘forros’. Entretanto, com relação aos forros, o professor fez questão de designá-los como ‘crioulos’, ou seja, como brasileiros (Silva, Adriana. 2006, pp. 55 e 56).

O relatório não apenas deixa evidente a participação de afro-descendentes (crioulos) nas aulas do professor Sarmento, mas também leva a crer que tal presença não chegava a ser total raridade nas aulas na Corte.

Contudo, para que não fique a impressão de que esse fato só ocorreu lá, vejamos o relato sobre as escolas mineiras realizado pelo pesquisador em educação Marcos Vinicius Fonseca (2006), que faz um cruzamento entre dados estatísticos sobre a população da cidade de Cachoeira do Campo e sobre a escola. Transcrevo aqui dois dos casos, nos quais parte de listas nominativas referente ao ano de 1831.

O primeiro caso sobre o distrito de São Bartolomeu pertencente a Ouro Preto: “encontramos 44 crianças na escola, destas 29 pardas, 10 brancas, quatro crioulas e uma índia: 75% de negros, para 23% de brancos e 2% de índio” (Fonseca, Vinicius. 2006, p. 960). O segundo caso é a lista nominativa de Santa Luzia, pertencente ao município de Sabará: “encontramos 65 crianças na escola: 49 pardos, 10 brancos, quatro crioulos dois cabras; ou seja, 85% de negros e 15% de brancos” (*ibidem*, p. 97).

Quero chamar a atenção para dois pontos. Primeiro: salta aos olhos o percentual altíssimo de afro-descendentes em relação aos brancos. Isto é importante pois, além de reafirmar que os negros participavam do sistema escolar, demonstra que o faziam de forma significativa, assim anula o argumento racista de que a população afro-descendente, após o fim legal da escravidão (1888), não se integrou ao mercado de trabalho pela falta de instrução. Até porque o país permaneceu predominante agrário, ainda por muito tempo, e a nascente indústria não requeria grande especialização ou capacidade instrucional.

O segundo ponto é sobre a identidade atribuída aos afro-descendentes, pardos, crioulos e cabras. Ressaltar este ponto tem a seguinte importância: a escola é, logicamente, não a única instituição que contribuiu na diferenciação entre as matizes dos afro-descendentes e pela atribuição de qualidades mentais a esta diferença, por meio do biologismo do darwinismo social.

Estou ouvindo o professor dizer, do alto de sua sabedoria: “Agora você está na escola”; “Agora você não é mais africano”; “Não é mais negro”; “Agora você é um pardo”; “No máximo, você pode ser um crioulo”.

Pode ser que isso não tenha ocorrido tão explicitamente, é possível que tenha ficado apenas no que hoje os curriculistas chamam de “currículo oculto”.

Carlos Eugênio Líbano Soares, Flavio dos Santos Gomes e Juliana Barreto Farias nos presentearam com um belíssimo estudo sobre a luta identitária dos afro-descendentes no século XIX. Só para ilustrar, reproduzirei o comunicado citado pelos autores, publicado pelo periódico abolicionista e monarquista chamado “Cidade do Rio”, em 11 de setembro de 1888.

Sociedade Vida Nova União da Nação Cabida – grande numero de africanos da nação cabida, constituídos em sociedade, querendo manifestar o profundo amor e reconhecimento ao pai da Augusta Redentora da raça negra, resolveram ir em passeata, no próximo domingo, felicitá-lo pelo restabelecimento da sua preciosa saúde e pelo regresso à pátria (Soares, Carlos. 2005, p.19).

Atenção para “grande número de africanos da nação cabida”. Eles não só se auto-designavam africanos, mas também fizeram questão de afirmar que eram da nação cabida. Com esse acontecimento, quero demonstrar a luta por identidade. Os afro-descendentes e africanos, chamando-se africanos e até referindo-se a suas nações e à opressão do sistema sócio-econômico, racista, utilizando seus aparelhos ideológicos, em especial a educação, para transformá-los em pretos, pardos e até cabras⁸, como exemplificou o caso mineiro, exposto acima.

As diferenças entre as nações africanas são expostas na vestimenta, penteados, jóias e escarificações. Jean Baptiste Debret permaneceu no Brasil entre 1816 e 1831, quando elaborou uma série de pranchas (desenhos) sobre as africanas e africanos de diferentes nações que foram inseridos em sua obra *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, publicada em Paris, em 1834. É instigante ver as famosas pranchas:

⁸ No Brasil uma das denominações do afro-mestiço, quando de pele clara. Nei Lopes. 2004. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo. Selo Negro.



Figura 1: prancha de escravas negras de diferentes nações.



Figura 2: prancha: escravos negros de diferentes nações.

O lapso de tempo entre as pinturas de Debret (1834) e o anúncio do periódico “Cidade do Rio” (1888) demonstra que, durante esse longo tempo, os africanos e seus descendentes se auto-reconheciam não só como africanos, mas também se sentiam pertencentes às nações de que eram oriundos, e tal fato era reconhecido pelos não brancos. Logo, a requalificação identitária para preto, pardo, negro e, como vimos na lista nominativa da escola de Santa Luzia, de Minas Gerais, para cabras, foi um processo de imposição ideológica, que objetivou apagar do imaginário a vinculação de descendência de um percentual considerável da população brasileira com a África.

Simbioticamente, o apagar do vínculo de pertencimento dos afro-descendentes para com a África foi causa do conteúdo da cultura escolar e, socialmente, ajudou a justificar a adoção do currículo eurocêntrico nas escolas brasileira, não eximindo, é lógico, a contribuição exemplar dos outros aparelhos ideológicos.

É importante evidenciar que a educação pré-republicana era voltada mais para o jovem do que para a criança, ou seja, a “escola de ler e escrever” não era prioridade e nem era necessário frequentá-la para entrar nas etapas posteriores. Isso abria a possibilidade para os afro-descendentes se instruírem em entidades próprias: como

irmandades ligadas ou não à igreja católica, aos terreiros de candomblé às sociedades ligadas a nações africanas e quilombos.

Matthias Röhrig Assunção, no capítulo sobre os quilombos maranhenses, no clássico *Liberdade por um fio* (1996), ao descrever uma pequena biografia do “Zumbi maranhense”, o quilombola Cosme Bento das Chagas, um dos líderes da Balaiada (1838-1841), enfatiza: “Alfabetizado, reconhecia a importância da alfabetização, tanto que instalou, em plena guerra, uma escola de primeiras letras na Lagoa Amarela” (Assunção, Mathias. 1996. p. 445). O fato de os quilombolas envolvidos na Revolta dos Balaios se preocuparem com a instrução escolar de suas crianças é prova de que desde sempre os afro-descendentes buscaram conciliar a luta por liberdade, igualdade com educação. Infelizmente, como veremos neste capítulo, a escola organizada pelo Estado brasileiro não lhes (nos) dará tanta importância.

A implantação da escola burguesa brasileira só se firmará com a República. Em 1889, no dia 15 de novembro, o Império dá lugar ao regime que a elite brasileira, capitaneada pelos cafeicultores paulista, entendia ser a melhor para representar seus interesses.

Embora alguns tentem narrar o fim do Império como uma atrapalhada aquartelada, na qual nem o comandante Deodoro da Fonseca sabia exatamente o que estava acontecendo, tentando esconder assim, uma luta política ranheta em que se enfrentaram diversos setores da elite econômica, política e cultural, aqui analisarei os aspectos ideológicos dessa disputa, principalmente os que refletem na educação.

Para isso, é necessário retroceder ao ano 1870, quando no Rio de Janeiro surge Partido Republicano e o célebre: *Manifesto Republicano*, publicado pela primeira vez, em 3 de dezembro do mesmo ano, no jornal “*A República*”, com a redação atribuída a Quintino Bocaiúva, Salvador Mendonça e Saldanha Marinho, com cinquenta e oito signatários. O jornal a “*A República*” foi um dos mais de 20 jornais republicanos que surgiram entre 1820 a 1872.

Na realidade, não havia um Partido Republicano nacional. Cada província organizava o seu com características próprias. O Partido Republicano fundado no Rio de Janeiro, por exemplo, era formado por professores e jornalistas. Entre seus membros contavam-se muitos militares, que defendiam idéias como: proclamar a República por via revolta popular, fim da escravidão, respeito aos direitos civis. Em Pernambuco, o PR era formado por profissionais liberais, pequenos negociantes, artesãos, comerciantes,

caixeiros, tipógrafos, ou seja, era formado pela camada trabalhadora da sociedade. Os republicanos pernambucanos também defendiam uma república de características democráticas populares e o fim da escravidão.

No entanto, não foram estes PR's os defensores das causas populares que levaram a cabo o projeto republicano no Brasil. Será o PRP, o Partido Republicano Paulista. Criado em 16 de abril de 1873, na Convenção de Itu, convocada por João Tibiriçá Piratininga e José Vasconcelos de Almeida Prado, ricos fazendeiros da região, em São Paulo, adeptos do liberal-republicanismo, com 133 convencionais – 78 fazendeiros, 12 negociantes, 10 advogados, 8 médicos e 25 de outras profissões.

Os fazendeiros compunham 59% do partido, era ideologicamente elitista, apesar de um dos fundadores ter sido o afro-descendente e abolicionista Luiz Gama e da participação de alguns defensores do republicanismo popular como Silva Jardim, também abolicionista. Mas o primeiro morre nove anos antes da chegada da República, em 24 de agosto de 1882, o segundo, aliado do grupo dos republicanos, defendia ideais bem diferentes dos militares e cafeicultores, morre em 1º de julho de 1891, criticando a República recém-implantada que, para muitos já demonstrava seu caráter autoritário.

O veículo principal dos ideais dos republicanos, ou seja, da elite cafeeira, paulista era o jornal “*A Província de São Paulo*”, primeiro liderado por Rangel Pestana e, a partir de 1880, após sua eleição em 1891, a liderança passa a Júlio de Mesquita com o nome de “*O Estado de S. Paulo*”.

No livro de história com o poético título “*A formação das almas*” o professor José Murilo de Carvalho (1990) nos dá a trilha do labirinto ideológico dos primeiros momentos da República brasileira. Para ele, três correntes de pensamento debateram-se nos primeiros anos da República: 1) liberalismo à americana, tendo entre seus defensores Alberto Sales; 2) o jacobinismo representado, principalmente, por Silva Jardim; 3) o positivismo de Benjamin Constant, Miguel Lemos, entre muitos.

No caso do jacobismo (...), havia a idealização da democracia clássica, a utopia da democracia direta, do governo por intermédio de todos os cidadãos. No liberalismo, a utopia era outra, era de uma sociedade composta por indivíduos autônomos cujos interesses eram compartilhados pela mão invisível do mercado. Nesta versão, cabia ao governo interferir o menos possível na vida dos cidadãos. O positivismo possuía ingredientes utópicos ainda mais salientes. A república era aí vista dentro de uma perspectiva mais ampla que postulava uma futura idade do ouro em que seres humanos se

realizariam amplamente no seio de uma humanidade mitificada (Carvalho, José. 1990, p. 9).

O jacobismo foi simplesmente deixado de lado já no processo do golpe republicano. Silva Jardim sequer foi convidado a participar dos eventos que culminaram com a Proclamação da República. O positivismo, que chegará a colocar seu lema “Ordem e Progresso” na bandeira republicana, terá certa influência, principalmente, no Rio de Janeiro, com militantes de porte como, por exemplo, Miguel Lemos, Teixeira Mendes e Benjamin Constant, e no Rio Grande do Sul, tendo em Júlio de Castilho sua maior expressão. Mas será pelo liberalismo americano que a elite brasileira optará para nossa República. O professor José Murilo de Carvalho explica os motivos e caracteriza ideologicamente esta opção:

Em São Paulo existia desde 1873, o partido republicano mais organizado do país, formado principalmente por proprietários. A província passara por grande surto de expansão do café e sentia-se asfixiada pela centralização monárquica. Para esses homens, a república ideal era sem dúvida a do modelo americano. Convinha-lhes a definição individualista do pacto social. Ela evitava o apelo à ampla participação popular tanto na implantação como no governo da República. Mais ainda ao definir o público como soma dos interesses individuais, ela lhes fornecia a justificativa para a defesa de seus interesses particulares. [Para explicitar o vínculo da implantação da República brasileira com o movimento racista mundial, é importante atenção às palavras seguintes do professor]. A versão do final do século XIX da postura liberal era o darwinismo social, absolvido no Brasil por intermédio de Spencer, o inspirador do principal teórico paulista da República, Alberto Sales (Carvalho, José. 1990, 24).

Antes de discorrer sobre como essa ideologia se esgueirou para a educação, é bom desfazermos o mito de que os cafeicultores paulistas eram mais progressistas que os capitalistas de outras províncias, devido à inserção de mecanismos tecnologicamente mais avançados na produção. Por isso, eram favoráveis ao trabalho livre e assalariado e daí o empenho deles em trazer da Europa trabalhadores acostumados às novas tecnologias.

No primeiro número do jornal “*A Província de São Paulo*”, entre os pontos defendidos pelo PRP encontrava-se a questão do fim da escravidão, mas com indenização aos proprietários. A pesquisadora Luciana Suarez Lopes, em seu estudo *A*

estrutura da posse de cativos nos momentos iniciais da cultura cafeeira no novo oeste paulista. Ribeirão Preto: 1849-1888, aponta que:

Em pouco mais de uma década, a população ribeirão-pretana passou de 5.552 pessoas para 10.420. Dados de 1887 mostram que a população livre somava 9.041 e a escrava 1.379. A população estrangeira que em 1872 era formada de apenas três portugueses em 1874 passou a contar com 761 indivíduos. (...) estão presentes pessoas das mais variadas nacionalidades, tais como: austríacos, italianos, portugueses, alemães, espanhóis, franceses e ingleses. O crescimento dos cativos em Ribeirão Preto excedeu, em muitos pontos, o crescimento ocorrido na província de São Paulo. Com a cultura cafeeira despontando na localidade, o crescimento da massa cativa era algo esperado, assim como o aumento no número de imigrantes. Entre os anos de 1872 e 1886 a população escrava na província paulista cresceu 2,6% e na localidade estudada esse crescimento foi de 60,9% (Lopes, Luciana. 2004, p. 5).

O professor do departamento de economia da USP, José Flávio Motta, em *Escravos daqui, dali e de mais além: o tráfico interno de cativos em Constituição (Piracicaba), 1861-1880* (2005, p. 10), apresenta a seguinte tabela:

Tabela 1: Escravos Transacionados Segundo Ano do Registro (1870-1880)

Anos	Escravos	Anos	Escravos
1870	93	1876	41
1871	10	1877	32
1872	95	1878	124
1873	116	1879	116
1874	69	1880	55
1875	120	Totais	871

Tantos os estudos sobre os dados de Constituição, atual Piracicaba – terra de Prudente de Moraes, primeiro presidente civil que tem, entre seus feitos, a destruição de Canudos – quanto os realizados sobre Ribeirão Preto no período de expansão do café, prova de que o comércio de escravos continuava constante, mesmo depois da Lei de 1871, chamada de Ventre Livre, até antevéspera do fim legal da escravidão, em 1888. Tais dados demonstram que não foi porque os cafeicultores paulistas eram avançados que optaram por buscar mão-de-obra fora do Brasil para sua lavoura. O racismo foi o verdadeiro motivo. Para a elite brasileira, a cor negra e escravo eram sinônimos. Os filhos e filhas da diáspora africana que aqui nasceram eram encarados como

trabalhadores de segunda classe, não só em relação ao trabalho, mas também como pessoas inferiores.

Ronaldo Marcos dos Santos, autor de *Resistência e superação do escravismo na província de São Paulo (1885-1888)*, após expor um detalhado quadro sobre a população total da província de São Paulo nos anos de 1874, 1885 e 1887, chega à seguinte conclusão:

A diminuição do plantel escravo e a intensificação da corrente migratória representaram uma progressiva transição da economia cafeeira em direção ao trabalho assalariado. Contudo nessa época predominava o preconceito da inferioridade da raça negra e por isso não se aceitava a possibilidade do negro trabalhar como assalariado (Santos, Ronaldo. 1980, p. 20 e 22).

Abrindo um pequeno parêntese, no quadro de Ronaldo Marcos dos Santos consta que, em 1874, Mogi das Cruzes, cidade localizada na Grande São Paulo, tinha 1665 escravizados; no ano de 1885, constava 828 e, em 1887, um ano antes do fim legal da escravidão, somavam-se 557 trabalhadores escravizados. Apesar de eu ser Mogi-cruzense, ou mogiano como dizemos na terrinha, não sou descendente desses escravos. Meus pais e meus avós paternos e maternos vieram da região de Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais, no início da década de 1960. Fechando parêntese.

O racismo aparecia indisfarçadamente nos discursos no parlamento. Tomemos, como exemplo, o proferido pelo deputado Bento de Paula Souza, entre outros citados por Célia Maria Marinho de Azevedo, em “*Onda negra medo branco*”:

Não são, por exemplo, africanos novos que se quer trazer, não são coolies chineses, raça já abatida e velha que pode inocular vícios de uma civilização estragada, ao contrário, é uma nação vigorosa que tem uma nação sua, uma política toda do país, e que era um acerto se dotássemos (Azevedo, Célia. 1987, p. 145).

Tais fatos demonstram que os cafeicultores paulistas estavam divididos em dois grupos: os que queriam manter-se à custa do trabalho escravo, somando este ao trabalho assalariado destinado aos imigrantes europeus, e os que desejavam a total troca do trabalho escravo pelo assalariado europeu. Na verdade, a troca da forma de trabalho camufla a real intenção de substituir aos afro-descendentes pela mão-de-obra européia. A intenção verdadeira é de “melhorar a raça brasileira”. E os que logo seriam os donos

do poder político no Brasil se mostram afinados com as mais modernas ideologias racistas irradiadas pelos europeus e estado-unidenses.

No mundo do trabalho, é fácil deduzirmos o que ocorreu: os empregadores, ou seja, os donos dos meios de produção, entendiam que os afro-descendentes não eram capazes de “trabalhar como assalariados”. Logo, estes foram encaminhados ao substrato mais baixo da cadeia produtiva, ou seja, os descendentes dos trabalhadores que, por mais de 300 anos, tiveram sua força de trabalho roubada, expropriada, mas da qual saiu a riqueza que sustentou a Colônia, a Corte, o Império e deu sustentáculo na formação das fortunas dos próprios cafeicultores e de toda a elite brasileira até aquele momento, esse enorme contingente de seres humanos foi condenado por seus algozes seculares a se tornarem *lumpen-proletariado*.

Se nas relações trabalhistas a identificação de como o racismo se implantou e suas consequências são de relativa facilidade, já na educação é mais complicado e é à tentativa de tornar mais compreensível a relação entre o racismo e a origem do sistema escolar brasileiro é que dedicarei a próxima parte desta dissertação.

CAPÍTULO 3: ESCOLA DA PRIMEIRA REPÚBLICA. O RACISMO CHEGA À ESCOLA

Durante a Primeira República, pode-se ver duas vias, dois modelos de implementação do sistema escolar republicano: o federal, o qual, devido ao pacto federativo, só surtiu efeito no Distrito Federal, e o caminho trilhado pela elite paulista.

Em 1890, o Governo Provisório, antes mesmo do surgimento da primeira constituição republicana, que viria em 1891, institui a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, por meio do Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890, designando Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro, ele institui a primeira reforma republicana do ensino, que levaria seu nome.

Benjamin Constant, que era da ala do exército no processo da instalação da República, entrara como praça em 1852 e formara-se em engenharia pela Escola Central. Em 1854, começou a lecionar matemática elementar aos alunos da Escola Militar. Em 1855, promovido a Major, participou da Guerra do Paraguai. Ingressa na Escola Militar, em 1872, como professor adjunto de matemática e leciona, ainda, no Colégio D. Pedro II, sendo também diretor, por 20 anos, do então Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Foi Benjamim Constant que presidiu a sessão do Clube Militar (9/11/1889), na qual foi decidida a queda da monarquia, e que garantiu o apoio de Deodoro da Fonseca. Essa pequena biografia faz-se necessária para demonstrar o porquê da influência tanto no campo militar quanto educacional e na trama inicial da República.

É consenso histórico a afirmação que Benjamim Constant tinha inspiração na filosofia positivista. É sobre este aspecto que será baseada a primeira reforma educacional da República, mesmo com as críticas feitas por positivistas históricos.

O Decreto 981/1890 reformulou a instrução primária e secundária para o Distrito Federal. Criou um ensino primário dividido em duas etapas, a primeira para alunos e alunas de 7 a 13 anos (1º Grau). Após seu término, deveriam ter acesso ao 2º Grau, dos 13 aos 15.

No tocante ao conteúdo curricular, Benjamin Constant, não conseguiu impor o ideário positivista, mais incluiu ciências fundamentais ao pensamento. Saem disciplinas como Filosofia e Retórica e são incorporadas outras, com especial ênfase à Língua

Francesa – idioma natal do positivismo – Ciências Físicas (Astronomia, Física, Química e Biologia) e Sociologia e Moral.

Não era só na disciplina de Moral que se transmitia a moral positivista, nem só em Sociologia, disciplina criada por Augusto Comte. As disciplinas ditas científicas, Astronomia, Física, Química, Biologia eram fundamentais na transmissão do ideário comteano.⁹

Além de introduzir disciplinas vinculadas ao pensamento comteano, outra novidade foi trazida pela Reforma de Benjamim Constant, esta cara a todos republicanos, que é a desvinculação do sistema escolar do pensamento da igreja. O decreto declara “A instrução primária, livre, gratuita, e laica” (Primitivo, Moacyr. 1941, p. 42). A laicização da educação foi a grande realização republicana da reforma, promovendo a ruptura entre igreja e escola, já o princípio do ensino gratuito não será referendado na constituição de 1891, nem nas posteriores.

Foram mantidas graves distorções que, infelizmente, permanecem até hoje. Por exemplo, é mantido o ensino privado e os cursos preparatórios. Só por estes fatos dá para presumirmos que o objetivo principal da reforma não era de popularizar a escola, mas introduzir nela o modo de pensar dos positivistas.

Sabemos quem, quando e como foram incorporadas as opiniões sociológicas comteanas na educação e como tais idéias vinculam-se como o pensamento racista.

Positivismo é o nome dado ao conjunto de idéias engendradas por Isidore-Auguste-Marie-François Comte, conhecido aqui pelo seu nome aportuguesado: Augusto Conte, filósofo francês nascido em Montpellier, em 19 de janeiro 1798, nove anos após a Queda da Bastilha, e falecido em 5 de setembro de 1857, em Paris.

A teoria positivista de Augusto Comte tem duas fases bem distintas. A primeira fase, Comte expressa nas publicações de “*Plano de trabalhos científicos necessários para reorganizar a sociedade*”, de 1822 e “*Curso de filosofia positiva*”, iniciada em 1830 e encerrada somente em 1842. Nessa fase, o positivismo propugna por reorganização da sociedade através de atitudes baseadas na razão. Já na segunda fase, a reorganização social se daria por meio da Religião da Humanidade, descrita em “*Política positiva ou tratado de sociologia instituindo a religião da humanidade*”, publicada entre 1851 e 1854, e “*Catecismo positivista ou exposição sumária da religião universal*”, de 1852.

⁹ Sobre a íntegra do Decreto 981, ver Moacyr Primitivo. *A instrução pública e a república*. 1941. 1º Volume. Rio de Janeiro: Imprensa. pp. 41-53.

É no positivismo da primeira fase que Benjamim Constant se inspirará para realizar a reforma do ensino primário e secundário do Distrito Federal, de 1890. Comte vai buscar no extraordinário desenvolvimento científico os princípios da sua filosofia. Para ele, toda ciência e o “espírito humano” têm três estágios de evolução: 1- o estado teológico, 2 - o estado metafísico e, no topo, o 3 - estado positivo, “(...) a filosofia positiva é o verdadeiro estado definitivo da inteligência humana (...)” (Comte, Auguste. 1996, p. 25).

Comte lista cinco categorias de fenômenos naturais os astronômicos, físicos, químicos e fisiológicos (biológicos). Estas já atingiram o estado positivo. A categoria que não atingiu o estado superior é a dos fenômenos sociais.

(...) notamos uma lacuna essencial relativa aos fenômenos sociais que, embora compreendidos implicitamente entre os fisiológicos, merecem, seja por sua importância, seja pelas dificuldades próprias a seu estudo, formar uma categoria distinta (...) (*ibidem*, p. 29).

O pensamento comteano, descrito acima, considera a sociedade e a dinâmica social como parte da biologia (fisiologia). Mas Comte não se limitou a esta interpretação, como os cientistas racistas simplórios. Mesmo entendendo que a sociedade é parte da biologia, ele eleva seu estudo a uma categoria científica própria.

Eis a grande mas, evidente, única lacuna que se trata de preencher para constituir a filosofia positiva. Já agora que o espírito humano fundou a física celeste, a física terrestre, quer mecânica, quer química; a física orgânica, seja vegetal, seja animal, resta-lhe, para terminar o sistema das ciências de observação, fundar a *física social* (...) (*ibidem*, p. 29).

A física social, à qual mais tarde o próprio Comte chamará de sociologia, propunha uma organização da sociedade calcada em princípios científicos e, assim, atingir o estado positivo. Para o surgimento de tal organização social, a sociedade positiva incorpora dois princípios da física para sua organização: o princípio da inércia e o do movimento. A inércia seria a ordem e o movimento, o progresso, ou seja: para que haja progresso, evolução social, é necessário, primeiramente, que haja ordem. Se todos os cidadãos, se todas as camadas sociais permanecerem em ordem, cumprir ordenadamente com suas funções sociais, a sociedade progredirá.

Benjamim Constant introduz os conceitos de Augusto Comte, sintetizados no lema *Ordem e Progresso*, não só à insígnia da bandeira nacional, mas também para a educação formal. Porém, não só as visões comteanas adentrarão na escola com a reforma de 1890. As disciplinas científicas introduzidas vão impor uma concepção científicista da sociedade, a sociologia subordinada à biologia, e por essa porta entraram todas as facetas do racismo.

O ensino na Capital passará, ainda na Primeira República, por várias reformas, porém sem alterar substancialmente a concepção filosófica do currículo.

A Constituição de 1891, a primeira da República, pouco trouxe à educação, mas dedica-lhe o artigo 35, que dispõe sobre as competências não privativas do Congresso. Diz o parágrafo segundo: “Animar, no paiz, o desenvolvimento das lettras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes”. O verbo “animar” é extremamente lacônico e não passou de “apoio moral”, no caso da educação. É curioso que, no mesmo parágrafo, o Congresso também é incumbido de animar a “immigração” e, nesse caso, o apoio foi além do simples incentivo moral, pois já era uma política de Estado, e permanecerá por mais algumas décadas.

No parágrafo terceiro, “Criar instituições de ensino superior e secundario nos Estados”, deixa evidente que a instrução primária não era uma prioridade aos constituintes. O parágrafo quarto repete essa despreocupação: “Prover á instrucção secundaria no Districto Federal”. Aqui, o verbo prover não será realizado com a determinação que os puristas da língua e nós desejaríamos.

Outro artigo que cita a questão educacional é o 72, que trata dos direitos sociais em dois parágrafos, o sexto: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, garantindo o ensino laico; e o parágrafo 24: “E' garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intellectual e industrial”. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2001), “este parágrafo do art. 72 garante a existência de uma rede privada de ensino fora da regulamentação oficial”.

Em resumo, a Constituição de 1891 manteve a educação privada em todos os níveis, estabeleceu a educação primária como responsabilidade dos estados enquanto a secundária e superior seriam competência do poder central. Consagra a laicidade, mas mantém o ensino privado em todos os níveis, contrariando a gratuidade esboçada pela reforma de Benjamim Constant. Mas é no artigo que determina que só poderá votar

quem for alfabetizado. Esta determinação restringiu a cidadania pois, nesse período, 75% da população brasileira era composta de analfabetos.

Somente em 1898 o Ministério da Justiça e Negócios Interiores regulamenta o ensino secundário. O decreto 2857 continha duas partes: 1- do Ginásio Nacional, 2- do Ensino Secundário nos Estados. Em suas disposições transitórias, disciplina que os certificados de conclusão de estudos e graus, expedidos pelos estabelecimentos fundados pelos Estados, associações e particulares, viessem ou continuassem a ter os mesmos efeitos legais dos fornecidos pelos estabelecimentos federais. Cria-se, assim, a equiparação dos diplomas com o do Ginásio Nacional (antigo Colégio D. Pedro II).

O CAMINHO PAULISTA DO RACISMO ESCOLAR

A reforma educacional de 1892, engendrada pela elite paulista, é a que dará forma administrativa à educação brasileira, mais tarde. Os principais formuladores da política educacional do Estado de São Paulo eram fazendeiros de café ou tinham íntima ligação com estes.

A constituinte paulista encerrou a primeira Constituição do Estado de São Paulo em 14 de julho de 1891, e dedicou à educação dois itens: o item “d” do artigo 57, “será leigo o ensino publico”, e o item “e” do parágrafo 11 do artigo 20, no qual descreve “[o] ensino primário, secundário, superior e profissional, que será em todos os graus, podendo o ensino secundário, superior e profissional ser ministrado por indivíduos ou associações, subvencionados ou não pelo Estado”:

e) ensino primário, secundário, superior e profissional, que será em todos os graus, podendo o ensino secundário, superior e profissional ser ministrado por indivíduos ou associações, subvencionados ou não pelo Estado (São Paulo, CE. 1891).

O laicismo do primeiro item é só reafirmação da convicção contida na Constituição Federal. Sobre o termo público, é bom lembrar que público não significa gratuito, significa apenas que será gerido pelo Estado. Mas ao ler a segunda parte do item, poder-se-ia entender que, para o legislador, o ensino primário não poderia ser particular, posto que este não se encontra no rol das modalidades permitidas para a iniciativa de “indivíduos ou associações”. Se essa era a intenção da assembléia constituinte, ou foi um descuido, não podemos ter certeza. Só para recordar, todos eram

membros do PRP, mas com certeza nunca foi posta em prática. Até porque os mentores da educação paulista durante a Primeira República eram todos ligados à escola privada.

Ainda sobre o item “e” do parágrafo 11 do artigo 20 e sobre o modo do Partido Republicano Paulista de encarar a educação, no final do referido item fica evidenciado que “indivíduos ou associações”, ou seja, particulares, poderiam se beneficiar dos recursos públicos.

Mas, como mandou a constituição São Paulo irá criar um sistema de ensino que abarcará “ensino primário, secundário, superior e profissional”. Em 1890, Prudente de Moraes, Governador do Estado nomeado pelo Marechal Deodoro, encarregou a tarefa da elaboração da reforma do ensino paulista a Caetano de Campos.

Médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Caetano de Campos se estabelece em São Paulo. Além do trabalho em sua clínica, ele exercia o magistério no Colégio Pestana, de propriedade de Rangel Pestana, e na Escola Neutralidade de João Kople, ambas as escolas de orientação positivista.

A reforma projetada por Caetano de Campos ganha corpo com a Lei 88, de 8 de novembro 1892. Ela criou a seguinte estrutura administrativa: o primeiro responsável pela instrução pública era o presidente, nomenclatura dada ao chefe do executivo pela Constituição Estadual de 1891. Este era auxiliado pela Secretaria do Interior, Conselho Superior (substituído, em 1897, pela Inspeção Geral do Ensino Público), Diretor Geral da Instrução Pública e Inspectores de Distrito.

Subordinada ao Diretor Geral da Instrução Pública estava a Secretaria Geral de Instrução Pública, dividida em três seções: I – destinada as escolas preliminares, II- as escolas normais, ginásios e cursos superiores e III – cuidava do Conselho Superior, composto por oito membros do ensino particular e da estatística escolar e 30 inspetores distritais, nomeados pelo presidente do estado.

O ensino preliminar, dos sete aos doze anos, era dividido em primárias elementares e complementares e ensino complementar. A primeira escola surgiu em 1895, anexa à Escola Normal. Depois, veio uma anexa à Escola Modelo Prudente de Moraes. Campinas, Guaratinguetá, Itapetininga e Piracicaba foram agraciadas com uma escola complementar.

Quanto ao secundário, qual o governo deveria criar três ginásios. O curso ginasial era composto de seis anos, quatro comuns a todos e dois divididos em duas seções: científica e literária. Em 1894, surge o primeiro Ginásio paulista, na Capital. O

segundo Ginásio foi uma estatização, em 1896, do famoso Colégio Culto à Ciência, de Campinas. O nome já deixa explícita sua pregação positivista. Na Lei nº 284, de 14 de março de 1895, o então governador do Estado, Manoel Ferraz de Campos Salles, que foi sócio-fundador do Culto à Ciência, passa a chamá-lo Ginásio de Campinas. Também em 1896 é constituído o terceiro e último Ginásio da República do café-com-leite, na cidade de Ribeirão Preto. A inauguração foi em 1º de abril de 1907, com a presença de Jorge Tibiriçá, um dos organizadores da Convenção de Itu, de 1873, agora Presidente do Estado.

A maior inovação da reforma paulista foi a criação dos Grupos Escolares. Antes deles, as escolas eram isoladas e dispersas, com um professor único para estudantes de diferentes idades e diferentes estágios de conhecimento. O Grupo Escolar foi a reunião dessas escolas em um único edifício, mas foi além. Na nova estrutura escolar, trouxe a classificação estudantil por série, a distribuição por classe, a designação de um professor ou professora para cada classe e surge a figura do diretor de escola. Em 1896, foi inaugurado o primeiro Grupo Escolar de Mogi das Cruzes, localizado na Praça da Matriz, hoje EE Coronel de Almeida.

Outra inovação foi a escola-modelo, que visava ser paradigma para os Grupos Escolares e propiciar prática pedagógica às alunas e alunos da Escola Normal. O governo criou, na capital paulista, quatro escolas-modelos: a do Carmo (1894), situada na Rua do Carmo; a Caetano de Campos (1894), na Praça da República; a Prudente de Moraes (1885), no Bairro da Luz, e a escola-modelo Maria José (1895), instalada no bairro da Bela Vista.

Surge, em 1897, o jardim-de-infância, para crianças de três a sete anos, que funcionava também em instalações próprias em prédio concebido pelo arquiteto Ramos de Azevedo.

Os reformadores do ensino paulista deram atenção especial à formação das professoras e professores e, para concretizar tal tarefa, revitalizaram a Escola Normal. Houve duas Escolas Normais na história de São Paulo, anteriores à Republicana. A primeira funcionou de 1846 a 1874, durando, portanto vinte anos; a segunda, de vida mais efêmera, surgiu em 1874, e encerrou as atividades quatro anos depois. As duas tiveram um funcionamento muito precário. Em 1880, dá-se início à terceira Escola Normal paulista, e será esta que irá ser reformada expressa pela lei de 1890 e liderada por Caetano de Campos até sua morte, em 1891.

Sobre as concepções educacionais de Caetano de Campos, escreve Maria Luiza Marcílio:

As idéias educacionais que orientaram o pensamento de Caetano de Campos estavam ligadas aos princípios de uma escola fundamental pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga. Caetano de Campos, um liberal e cientificista, tendo como modelo ideal a educação pública norte-americana (Marcílio, Maria Luiza. 2005, p. 206).

Mais adiante, citando Alfredo Moreira Pinto, a educadora faz uma descrição do curso da Escola Normal em 1890, que funcionará a partir de 1894 no prédio novo construído por Ramos de Azevedo, na Praça da República:

O curso da Escola Normal é de quatro anos, nos quais são professadas as seguintes disciplinas: português, francês, inglês, latim, aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, mecânica e astronomia, física e química, história natural, anatomia e fisiologia, geografia e história, pedagogia, desenho, música, economia doméstica, escrituração mercantil e ginástica (*ibidem*, p 207).

A autora conclui, sobre os referenciais teóricos orientadores do ensino da Escola Normal da Primeira República, que “As influências de Augusto Comte e Herbert Spencer na classificação das ciências estavam presentes. A classificação das ciências correspondia a um desejo de ordem e progresso” (*ibidem*, p. 207).

O curso da Escola Normal é o epicentro de toda a estrutura de ensino montada pelos representantes da burguesia cafeeira paulista. É dela que sairá o corpo docente para o jardim-de-infância, para as escolas primárias, elementares e complementares e para os ginásios. Será este corpo docente que levará a instrução, o conhecimento, a ciência e, não esqueçamos, a ideologia dos proponentes: o positivismo comteano e liberalismo de Herbert Spencer.

Quando discorri, acima, sobre a reforma educacional de Benjamim Constant, apontei como o pensamento de Augusto Comte foi a porta para a entrada para o racismo na educação estatal do Distrito Federal. No caso da elite paulista, como foi alertado pelo professor José Murilo de Carvalho em citação já feita quando da análise do caráter ideológico dos políticos do Partido Republicano Paulista, mas que não é redundante reutilizar aqui, “A versão do final do século XIX da postura liberal era o darwinismo social, absorvido no Brasil por intermédio de Spencer, o inspirador do principal teórico paulista da República, Alberto Sales” (Carvalho, José. 1990, 24).

Não poderia ser diferente, mas é bom afirmar: são os mesmos ideólogos que dominaram a Política do Café-com-leite os que escreveram o capítulo da educação paulista na Primeira República, ou seja: nossa educação verticalizada, seriada, proferida em lugar especificamente construído para este fim que hoje chamamos “escola”, nasceu sob o signo do darwinismo social, com todas as implicações raciais deste.

O darwinismo social, que influencia “na classificação das ciências”, nos dizeres da professora Maria Luiza Marcílio, é o também chamado de liberalismo de Herbert Spencer que, por dar base a outras posturas racistas na história, faz necessário que se expliquem, mesmo que rapidamente, alguns pontos sobre sua filosofia.

Will Durant (1991), em “*A história da filosofia*”, faz com extraordinário esforço intelectual um resumo da extensa obra do filósofo inglês, nascido em Derby, no ano de 1820. Spencer inicia suas publicações em 1842, com “*A esfera correta do governo*”. Em 1852, escreve sua “*Teoria da população*”, a qual, segundo Durant, é “um dos muitos casos de influência de Matheus no século XIX” (*ibidem*, p. 337). Após conhecer o conteúdo da “*Origem das espécies*”, Durant frisa: “aceitava com prazer a teoria de Darwin, mas achava que havia fatos que ela não conseguia explicar e que obrigava a uma aceitação modificada de pontos de vistas lamarckianos” (*ibidem*, p. 346).

Só um lembrete sobre duas das principais influências teóricas seguidas por Herbert Spencer: Jean-Baptiste-Pierre-Antoine de Monet, Chevalier de Lamarck (1744-1829), botânico e zoólogo francês, defendia que a evolução das espécies era decorrente da ação do meio ambiente sobre os organismos. Tomas Robert Malthus (1766-1834), economista e demógrafo inglês, defendia que desastres como a fome, a epidemia e a guerra eram benéficas no sentido de serem um controle para o crescimento populacional, pois esta crescia em progressão geométrica, ao passo que o crescimento da oferta de alimentos, em progressão aritmética.

Tanto pelas datas das publicações – Spencer começa suas publicações bem antes da publicação, em 1859, de *A origem das espécies*, de Darwin – como pelas influências ideológicas que perpassam trabalhos de Herbert Spencer, não é fácil afirmar que ele é um “darwinista social”. Contudo, corroboro com a opinião do historiador José Murilo de Carvalho, citada anteriormente: o darwinismo social é um conjunto de tentativas de atribuir a teoria de Darwin à organização social, principalmente os conceitos de evolução e da permanência do mais forte, e Spencer as utiliza com maestria.

A bem da verdade, é bom dizer que Spencer era um evolucionista, mesmo antes de Darwin, o que, para a Inglaterra de sua época, sob a moral vitoriana, não era visto com bons olhos, pois os criacionistas, protestantes, católicos e cientistas tinham prazer em zombar dos diminutos defensores do evolucionismo. Diferentemente de Darwin, que irá buscar na observação biológica a explicação da evolução, Spencer usará sua lógica para defender sua fórmula da evolução, partindo da astronomia, e deduzirá:

Evolução é uma integração da matéria e uma concomitante dissipação do movimento, durante as quais a matéria passa de uma homogeneidade indefinida, incoerente; para uma heterogeneidade definida, coerente durante as quais o movimento retido sofre uma transformação paralela (*ibidem*, p. 342).

Toda a teoria filosófica de Herbert Spencer girou na tentativa de impor todo o conhecimento um lugar nesta equação sobre a evolução, o que denominamos de Filosofia Sintética, que compreendeu 10 volumes e quarenta anos de esforços. As nebulosas são homogêneas e indefinidas, os planetas saídos dela são heterogêneos, definidos. A terra, inicialmente, era homogênea, indefinida e incoerente. As montanhas, vales, planaltos, oceanos, dela surgidos são heterogêneos, definidos e coerentes. Mas a evolução spenceriana não é um rumo ao infinito. Para ele, o universo não está em infinita expansão. Em algum momento, os planetas voltariam para massa informe da nebulosa da qual já fizeram parte, refluiriam ou, no termo usado por ele, ocorreria uma dissolução, inverso de evolução:

Aquilo que passa de difusão para integração e unidade, e de uma simplicidade homogênea para uma complexidade diferenciada (...), está no fluxo da evolução; aquilo que estiver retornando da integração para a difusão, e da complexidade para a simplicidade (...) foi apanhado na maré da dissolução (*ibidem*, p. 343).

Vejamos como o evolucionismo de Spencer é aplicado na organização social. Para ele, os seres humanos viviam unidos em um espaço geográfico, de forma homogênea, indefinida e incoerente. Como a reprodução humana é maior que a da base alimentar *Teoria da população*, como já foi dito inspirado em Malthus, a espécie humana se espalha e “cada raça e cada povo desenvolve seu gênio característico” e a “individualidade cresce, o caráter se desenvolve sem igual” (Durant, Will, 1991, p. 343).

Por causa deste individualismo de caráter sem igual, pois é a expressão máxima da heterogeneidade, definido e coerente. Para manter natureza heterogênea os governos não podem interferir na vida da sociedade, não devem buscar homogeneizar, pois podem jogar toda a sociedade na “maré da dissolução”. Era um liberal ao extremo a sociedade inteira tinha que ser um “laissez-faire”¹⁰:

As relações econômicas devem ser deixadas ao auto-ajuste automático (por imperfeito que possa ser) da oferta e da procura. Por aquilo que a sociedade mais quizer, ela pagará mais caro; e se certos homens, ou certas funções, recebem grandes recompensas, é porque correram ou envolveram, riscos ou sofrimentos excepcionais (*ibidem*, pp. 355, 356).

Mais à frente (p. 367), Durant dá um exemplo de que o liberalismo de Spencer “era contrário à educação financiada pelo Estado”. Está aí o porquê da celebração do ensino privado, na Constituição do Estado de São Paulo, de 1891.

Cito apenas mais uma das concepções filosóficas de Herbert Spencer, que tem relevância para este estudo: é o dos tipos de sociedades. Spencer acredita em dois tipos de Estados: o militar e o industrial.

O Estado Militar é sempre de governo centralizado, e quase sempre monárquico; a cooperação que instila é regimental compulsória; estimula a religião autoritária, venerando um deus guerreiro; cria rígidas distinções de classe e códigos de classes, [em quanto o Estado formado pela] indústria requer democracia e paz: quando a vida deixa de ser dominada pela guerra, surgem mil centros de desenvolvimento econômico, e o poder é espalhado, de forma beneficente, por uma grande proporção dos membros. Já que a produção só pode prosperar quando a iniciativa é livre, uma sociedade industrial acaba com as tradições de autoridade, hierarquia e castas que florescem nos estados militares (*ibidem*, p. 353).

Spencer acredita que a sociedade industrial é a sociedade, se não perfeita, próxima da perfeição. Surge, dessa crença, a justificativa da propaganda dos cafeicultores paulistas, de que eles teriam a política mais justa para todo o Brasil, por ter aplicado a mecanização nas suas lavouras, ou seja, eram mais industrializados e melhores que os latifundiários dos outros estados. Mas quais seriam, de fato, as sociedades industriais e quais serão as de caráter militar? Spencer exemplifica:

¹⁰ Parte da expressão francesa “*laissez faire, laissez aller, laissez passer*”, que significa literalmente “deixai fazer, deixai ir, deixai passar” expressão símbolo do liberalismo econômico.

De vez em quando, os jornais nos lembram a concorrência entre a Alemanha e a França em seus desenvolvimentos militares. O corpo político, em ambos os casos, gasta a maior parte de suas energias para fazer crescerem dentes e garras – cada aumento de um lado provocando um aumento do outro. (...) Recentemente, o ministro francês das Relações Exteriores, referindo-se a Tunísia, a Tonquim, ao Congo e a Madagáscar, discorreu longamente sobre a necessidade que se apresentara em assaltos políticos com outras nações; e afirmou que, ao tomar posse, à força, de territórios pertencentes a povos inferiores, “a França recuperou uma certa porção da glória que tantos nobres empreendimentos em séculos anteriores lhe haviam assegurado” (*ibidem*, p. 354).

A França e a Alemanha são, para Herbert Spencer, Estados Militares. Por isso, inferiores à industrial Inglaterra. A prova é que estes tomam “posse à força de territórios de povos inferiores”. O que a Inglaterra fez na China, Índia, África do Sul? “Levou o industrialismo”, responderiam os spencerianos. Mas queremos chamar atenção é para o fato de que os povos que não pertencessem aos Estados Militares ou Industriais eram “povos inferiores”. Logo, os descendentes desses povos também eram inferiores, percepção ideológica que o ensino da primeira república fará questão de reforçar.

Durante a Primeira República, ocorreram várias reformas educacionais mais de caráter organizativo, algumas influenciando no currículo, porém sem alterar a orientação racista de sua origem.

Em 1901, onze anos após a Reforma de Benjamim Constant, surge, com o Decreto 3.890, a reforma de Epitácio Pessoa, deputado constituinte em 1890-91 (futuro presidente), ministro da Justiça no Governo do Presidente Campos Sales, ex-presidente de São Paulo, irmão de Alberto Sales, o teórico da República “inspirado” por Spencer.

O Código das Instruções Federais do Ensino Superior e Secundário, formulado por Epitácio Pessoa (trato aqui do que diz respeito ao Secundário), trouxe duas novidades: a primeira foi o fim dos exames cumulativos, nos quais quem tivesse interesse em entrar no Ensino Superior poderia fazer exames em uma disciplina. Aprovado, recebia o certificado de aprovação e poderia fazer exame em outra, até acumular todas as aprovações necessárias.

Outra novidade foi a equiparação com o Ginásio Nacional. Todos os ginásios estaduais, municipais e particulares seriam equiparados, como tentativa de uniformização do ensino secundário nacional. Porém houve um excesso de escolas públicas e particulares equiparadas, o que acarretou o fracasso da reforma Epitácio Pessoa.

Dez anos mais tarde, em 1911, ano seguinte à Revolta da Chibata e um antes do início da Revolta do Contestado, Rivadávia da Cunha Corrêa, Ministro da Justiça e Interior (1910-1913) do governo de Hermes Fonseca, estabelece o Decreto 8.659, intitulado Lei Orgânica do Ensino Superior e do fundamental. Rivadávia, apesar de ser gaúcho, fez sua carreira política em São Paulo, onde se formou em Direito pela Faculdade de São Paulo, em 1887. Membro do Partido Republicano Paulista, estava presente como deputado na constituinte de São Paulo, de 1891, com definição ideológica com base nas idéias de Herbert Spencer. A Reforma instituía a liberdade total, tanto para o ensino secundário como para o superior, acabava com a equiparação dos ginásios, instituía que qualquer pessoa de 16 anos ou mais poderia prestar os exames vestibulares que passariam a ser a única forma de verificação, e retirou do Estado qualquer capacidade de interferir no ensino. Tal desregulamentação levou o ensino a uma crise sem igual.

As medidas liberalizadoras de 1911 acabaram por provocar nova grande desorganização na vida escolar. Buscando ser liberal, a reforma permitiu os ‘celebres diplomas de 60 mil reis’ e fraude desenvolva no ensino secundário. Os estabelecimentos particulares precisavam mais da autorização governamental para seu funcionamento e deixaram de ser fiscalizados. (Marcilio, Maria Luiza, 2005, p. 207).

Em São Paulo, 1921, ocorreu uma reforma com a intenção de ampliar a quantidade de vagas, mas sem ampliar as verbas destinadas à instrução pública. Antônio Sampaio Dória, bacharel em direito pela Faculdade de São Paulo, em 1908, era professor na Escola Normal da Praça da República, e Diretor-Geral da Instrução Pública de 1920 a 1924. No governo de Washington Luis, através da Lei 1.750 e do decreto 3.356, cria o que ele mesmo chamou a “escola alfabetizante”, uma escola primária de apenas dois anos para crianças de nove e dez anos, lembrando que apenas este nível de ensino era gratuito. Criou também um ensino médio de dois anos, que seriam lecionados nas escolas complementares, anexas às Escolas Normais.

Um curso primário de apenas dois anos, mesmo com objetivo de diminuir o analfabetismo no Estado mais poderoso economicamente, e berço da Política do Café-com-Leite, que comandava o poder central da República desde 1894 com Prudente de Moraes é sinal de que a educação não era a principal preocupação da elite cafeeira, mas que era necessário fazer-se algo. O governo federal, na figura de seu presidente Eptácio

Pessoa, o mesmo da reforma de 1911, no apagar das luzes de seu mandato, que se encerraria em 15 de novembro de 1922, convoca uma reunião com todos os estados para debater a seguinte pauta: o atraso da alfabetização e a nacionalização da escola primária.

O grande debate girava em torno do pacto federativo: teria ou não o governo federal competência para legislar sobre o ensino primário? Uma leitura estrita do artigo 35 da Constituição Federal de 1891, diria que não, pois no parágrafo 3º diz que é competência ao Congresso Federal “Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”. Mas ao deparar com as insuficiências econômicas e políticas, dos estados membros em prover o ensino primário, entendeu-se que sim. Dessa forma, cria-se um curso de ensino primário federal de quatro anos para as áreas urbanas, e de três para as rurais.

A Velha República, durante toda sua existência, foi um palco de intensas lutas políticas e sociais. Só para citar algumas: Revolta da Armada do Rio Grande do Sul (1893-1895), Canudos (1896-1897), Revolta da Vacina (1904), Revolta da Chibata (1910), (Contestado 1912-1916), Greve de 1917. Na década de vinte surgem mais enfrentamentos Revolta do Forte de Copacabana (1922), Revolta Tenentista de São Paulo (1924), Coluna Prestes (1924-1926), é importante salientar outros dois acontecimentos importantes: A Semana de Arte Moderna nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922 e a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB), em 25 de março 22.

Com essa efervescência oposicionista, tanto da classe média, do proletariado, em particular, e da população em geral, é que irá ocorrer a última reforma do ensino da Primeira República. Elaborada por Rocha Vaz, Catedrático da Faculdade Nacional de Medicina, adepto da biotipologia, estudo ligado à eugenia, a reforma foi aprovada em 13 de janeiro de 1925 (Decreto 16.782-A), quando o mineiro bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, na qual se bacharelou em 1889, João Luiz Alves era o ministro da Justiça e Negócios Interiores no governo de Artur Bernardes, que esteve sob estado sítio todo mandato.

A Reforma tinha por objetivo sanar os problemas da reforma de 1915, que era de um liberalismo descomunal, mas também traz marcas autoritárias. As principais características foram: implantação do ensino médio graduado, seriação obrigatória, obrigatório para quem quisesse entrar no ensino superior, manutenção do vestibular,

mantém a equiparação dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário público e privado, implementação da disciplina Moral e Cívica para os ensinos primários e secundários, ampliação dos poderes da “polícia escolar”.

A grande novidade curricular é a introdução da disciplina Moral e Cívica, com a inegável intenção de inculcar o amor à pátria na juventude. Pátria, aqui, lê-se país comandado pela política do café-com-leite, neste período em franca decadência.

A ínfima quantidade de escolas, a opção de favorecimento ao ensino privado, a localização destas apenas nas áreas centrais, contribuíram decisivamente no bloqueio à participação da população afro-descendente na educação formal. Os filhos e filhas dos homens e mulheres que foram vítimas da compulsória diáspora africana, com a imigração de povos europeus, uma primeira ação estratégica da elite, capitalista, latifundiária e racista na formação do Brasil republicano, levando-os à segregação do mundo do trabalho, impondo-lhes o desemprego ou subemprego. A segunda ação estratégica da elite atingiu as futuras gerações de afro-descendentes pois, ao impelir-lhes o acesso à educação formal, a classe dominante e racista impõe-lhes a permanência aos mesmos substratos sócio-econômicos de seus antecedentes, perpetuando, perversamente as desigualdades raciais.

Além de refratar a presença física, a escola como conhecemos hoje, já em sua gênese, também repeliu as marcas culturais afro-descendentes, sejam as trazidas da África, ou as elaboradas em solo brasileiro, como ficou patente na rápida consideração sobre as filosofias, o positivismo comtista e o evolucionismo liberal de Herbert Spencer, vigas-mestras do sistema educacional engendrado pela classe dominante para disseminar sua ideologia. Com a opção por um currículo à européia, a elite operou uma desqualificação das marcas culturais indígenas e afro-descendentes, não só no interior da escola, mas socialmente, considerando a relevância que a educação formal passou a ter no capitalismo.

Outras reformas ocorreram no final a Primeira República, todas de âmbito estadual, como a de Anísio Teixeira, no estado da Bahia, em 1925, a que Francisco Campos realizou no Estado de Minas Gerais, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, ambas em 1928. Por entender que elas foram precursoras das reformas ocorridas durante a primeira fase do governo de Getúlio Vargas, discorrerei sobre elas no próximo capítulo.

DÉCADA DE 30:
REFORMA OU MAIS UMA DEMÃO DE TINTA IDEOLÓGICA RACISTA

- Está tudo muito bem, adverti eu, mas nos Estados Unidos não penetraram apenas os elementos espontâneos que miss Jane aponta. Entrou ainda, o arrancado da África, o negro.
- Lá ia chegar. Entrou o negro e foi esse o único erro inicial cometido naquela feliz composição (Lobato, Monteiro. 1945, p. 81).

Acima está parte do dialogo da miss Jane, neta de um mineralogista norte-americano, que viera ao Brasil estudar a composição de uma zona aurífera e aqui se fixou, bisneta de um fazendeiro de São Paulo pela via materna. O interlocutor é o jovem senhor Ayrton, duplamente atônito: primeiro, por estar amando a linda e inteligente representante na terra da deusa Palas. Segundo, por não compreender bem as coisas antevistas por ela no “porviroscópio”, aparelho de ver o futuro (o porvir), inventado por seu pai, um cientista que viveu na Europa desde cedo e se dedicou aos estudos científicos, voltando ao Brasil para tomar posse dos bens deixados pelo avô de miss Jane.

Esta história foi criada por um dos maiores representantes da literatura brasileira, considerado o maior em literatura infantil. Neste único romance para o público adulto, Monteiro Lobato realiza uma ficção científica que descreve o futuro do planeta e, principalmente, o desfecho do choque de raças nos Estados Unidos. Aliás, o romance nasceu com o nome de *O choque das raças ou o presidente negro*, em sua primeira edição, em 1926, invertendo para *O presidente negro ou o choque das raças*, e acrescentando *Romance americano do ano 2228*, nas edições posteriores.

Na seqüência, o diálogo das personagens fica ainda mais interessante:

- Erro impossível de corrigir, aventurei. Também aqui arrostamos com igual problema, mas a tempos acudimos com a solução prática – e por isso penso que somos mais pragmáticos que os americanos. A nossa solução foi admirável. Dentro de cem ou duzentos anos terá desaparecido por completo o nosso negro em virtude de cruzamentos sucessivos com o branco. Não acha que fomos felicíssimos na nossa solução? (*ibidem*, p. 81)

Esta tese foi exposta no primeiro Congresso Internacional das Raças (Londres julho 1911), pelo médico e cientista brasileiro, o Sr. Dr. João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Ele sustentou que “O Brasil mestiço de hoje tem

no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução”. Ou seja, para Lacerda, no Brasil do ano 2011 os descendentes de africanos e os indígenas “terão sem dúvida desaparecido”, pois essa gente “retardou por muito tempo o desenvolvimento material e dificultou a utilização de suas imensas riquezas naturais”. É lógico: sem esse povo, que só atrapalha o Brasil, será “como os Estados Unidos tem sido, na América do Norte, para a raça saxônica”. Abaixo, algumas das conclusões da tese intitulada *Os mestiços do Brasil*:

3. A importação, em vasta escala, da raça negra ao Brasil, exerceu uma influência nefasta sobre o progresso do país; ela retardou por muito tempo o desenvolvimento material e dificultou a utilização de suas imensas riquezas naturais. O caráter da população se ressentiu dos defeitos e dos vícios da raça inferior importada no Brasil.

7. Antes de um século, provavelmente, a população do Brasil será representada, em sua maior parte, por indivíduos da raça branca, latina, e no mesmo período, o negro e o índio terão sem dúvida desaparecido desta parte da América.

8. Um futuro brilhante está reservado ao Brasil, que se tornará a principal estação onde a raça latina virá revigorar-se, rejuvenescer-se na América do Sul, tal como os Estados Unidos tem sido, na América do Norte, para a raça saxônica” (Lacerda, João. 1911, pp. 29-31).

O Prof. Dr. Juarez Tadeu de P. Xavier (2008, p. 19), respeitadíssimo pelo Movimento Negro de São Paulo, lembrou, na Revista da União das Escolas de Samba (2008), um quadro elaborado por Roquette Pinto, com base em estatísticas oficiais de 1872 e 1890, confirmando 0% de negros, em 2012.

Tabela 2: Diagrama da Constituição Antropológica das Populações no Brasil, segundo Roquette Pinto

Ano	Branços	Negros	Índios	Mestiços	Total
1872	38,1%	16,5 %	7,0%	38,4%	100%
1890	44,0%	12,0%	12,0%	32,0%	100%
1912	550,0%	9,0%	13,0%	28,0%	100%
2012	80,0%	0%	17,0%	3,0%	100%

Fonte: *apud* Revista UESP (União das Escolas de Samba Paulistas). 2008.

Nesta tabela, Roquette Pinto, médico legista, antropólogo e responsável pelo cine-educação que levou o ensino da eugenia educativa às telonas, corrobora com a posição intelectual do Dr. Lacerda e com jovem senhor Ayrton, mas miss Jane pensava diferente:

– Não acho não, disse ela. A nossa solução foi medíocre. Estragou as duas raças, fundindo-as. O negro perdeu as suas admiráveis qualidades físicas de selvagem e o branco sofreu a inevitável peora do caráter, conseqüente a todos os cruzamentos entre raças dispare. Caráter racial é uma cristalização que às lentas se vai operando através dês séculos. O cruzamento perturba essa cristalização, liquefá-la, torna-a instável. A nossa solução deu mau resultado (Lobato, Monteiro. 1945. pp. 81, 82).

O diálogo entre o Sr. Ayrton, moço comum, e miss Jane, que pode por os olhos no futuro, demonstra uma mudança do racismo. Se anteriormente o racismo positivista comteano e o racismo liberal dos seguidores eram suficientes, para contentar o projeto de dominação da elite, naquele momento não era o suficiente, lembrando que Monteiro Lobato escreveu seu romance em 1926. Outro tipo de racismo terá que substituí-los, um racismo que “corrija” o erro inicial da formação dos países e, logicamente, mantenha a raça branca no lugar mais alto do *pódion*. Afinal, assim eles acreditavam, eles são representantes, na terra, do engenho e beleza dos deuses do Olimpo.

Mas o que mudara entre o fim do século dezenove, início do vinte? Por que o imigrantismo, política tão bem planejada e executada pela a elite política e econômica, principalmente a paulista, da qual a fictícia miss Jane também descende, em meados da década 20, já é considerada “medíocre”? Quais avanços científicos, quais mudanças econômicas, quais acontecimentos históricos ocorreram neste íterim, que causaram essa mudança de mentalidade na elite, e como esse novo racismo afetará a educação no Brasil?

O novo tipo de racismo, ou racismo renovado, tem nome é eugenia, termo criado para designar a Ciência criada por Francis Galton. O termo vem do grego. O prefixo *eu*, segundo o dicionário Houaiss (2001), é elemento de composição de *eús* (adj.), que significa bom, bravo, nobre. Já o pospositivo *génos*, *eos-ous*, também do grego, tem o significado de raça, tronco, família. Logo, eugenia é, ao pé da letra grega, a boa raça, a nobre raça. E Galton e seus seguidores ensinarão a humanidade a atingir o objetivo de como não “liquefar” a boa raça.

No início deste capítulo, citei aligeiramente Francis Galton. Agora, faz-se necessária uma apresentação biográfica mais detalhada, para que se possa abstrair mais sobre os conceitos por ele elaborados.

O nobre inglês, Sir Francis Galton, nasceu em 16 de fevereiro de 1822, em Sparkbrook, neto de dois respeitados cientistas da Inglaterra vitoriana, Erasmus Darwin e Samuel Gatton. Iniciou seus estudos em medicina, mas deixou a faculdade para estudar

matemática em Cambridge. Sem sucesso, volta à faculdade de medicina. Com a morte seu pai, abandona a medicina definitivamente, liberando-se para realizar projetos diversos de cunho científico. Entre eles, participou de expedições realizadas pela Sociedade Real de Geografia pelo Egito, Angola e pela África, dominada pela Inglaterra. Trabalhou no Observatório de Qew, Inglaterra, sendo responsável pela descoberta dos anticiclones. Foi também matemático e meteorologista, mas nada que lhe trouxesse reconhecimento e satisfação.

O princípio da eugenia foi descrito já no primeiro livro de Galton, *Hereditary talent and character* (1865), e desenvolvido em *Hereditary genius* (1869). Como o nome evidencia, o talento é hereditário, e não resultado do ambiente. Em 1875, publica *A theory of hereditary*, baseado nas formulações de Friedrich Leopold August Weismann (1834-1914), biólogo alemão que descobriu a conhecida hoje com barreira de Weismann. Essa barreira impede, ainda que não completamente, que as células somáticas passem informações para as células germinativas, reforçando, assim, a idéia de que o talento e a inteligência são natos. Também via seleção natural, a posição social expressa a aptidão natural de cada um.

Outra incorporação científica realizada por Galton foi a contribuição do monge austríaco agostiniano, botânico e meteorologista austríaco, professor de ciências naturais na Escola Superior de Brno, República Checa, Gregor Johan Mendel (1822-1884). Através de um estudo que durou sete anos comparando e analisando matematicamente o cruzamento de ervilhas, ele observou que as características eram imutáveis, apenas se comportando como predominante ou recessivo. Em 1865, formula e apresenta, em dois encontros da Sociedade de História Natural de Brno, as leis da hereditariedade, hoje chamadas *Leis de Mendel*, o pai da genética.

Com base em tais conhecimentos, Francis Galton elabora sua matemática eugenista, em busca da pureza da raça:

Sangue bom + Sangue bom = Sangue bom

Sangue bom + Sangue ruim = Sangue ruim

Sangue ruim + Sangue ruim = Sangue péssimo

Tal aritmética está em consonância com o pensamento de miss Jane e os racistas eugênicos. A afirmação de que a solução elaborada pelos racistas brasileiros foi

mediocre é porque apenas juntou-se sangue bom com sangue ruim, resultando em sangue ruim.

Apesar da militância abnegada de Galton pela eugenia, somente nos primeiros anos do século XX esta se torna uma ideologia atrativa às classes dominantes. O que mudara?

Dois foram os principais fatores que levaram a teoria da eugenia a ganhar *status* de ciência e passasse a ser a nova arma de dominação dos e nos centros capitalistas. O primeiro foi a conclusão da partilha da África e da Ásia, impondo um novo enfrentamento concorrencial entre os países imperialistas, acarretando um recrudescimento do nacionalismo. O objetivo não era só de manter a unidade do povo intra-território, mas ampliar a aliança entre povos que seriam da mesma origem racial, o que fez aparecer, por exemplo, o pan-germanismo e o pan-eslavismo.

Se todos dentro do mesmo país, da mesma nação fossem iguais, o racismo no estágio anterior seria o suficiente. Porém, havia os indesejáveis, degenerados, física e moralmente. Entre eles, o segundo fator que favoreceu o a adesão dos pensadores elitistas ao eugenismo: o operariado formado por pessoas que tinham o incrível defeito de insistir na existência da luta de classes na sociedade. Por volta do final do século de XIX e início do XX, andavam se organizando através da Segunda Internacional Socialista, potencializando a luta sindical e política, o que, para a classe dominante, é sinônimo de degeneração da raça.

A eugenia de Francis Galton passa a ser a resposta, a solução científica para organizar a sociedade, ou melhor, a raça, para descartar os indesejáveis. Em poucos anos, o ideário da raça pura se espalha pelo mundo. Em 1903, foi criada a primeira sociedade eugênica norte-americana. Em 1904, a Universidade de Londres, em parceria com Galton, funda o Escritório de Registros de Eugênicos. Em 1907, surge a Sociedade de Educação Eugenista, criada por Galton, reunindo cientistas e intelectuais. A França cria a sua Sociedade Eugênica em 1916. A Sociedade Argentina de Eugenia foi criada em 1918. Em janeiro desse mesmo ano, foi criada a Sociedade Eugênica de São Paulo. Em 1922, foi fundada no Rio de Janeiro a Liga Brasileira de Higiene Mental, também de orientação eugênica. Assim, a classe dominante brasileira mostra como era avançada, ligando-se rapidamente ao que de mais atual havia no racismo mundial.

No Brasil, o eugenismo teve uma legião de seguidores. Porém, como costuma dizer o Professor Kabengele Munanga em suas aulas, aqui nós encontramos o racismo,

mas encontrar o racista é muito difícil. Pietra Diwan (2007), em *Raça pura*, faz a seguinte denúncia:

Todas as biografias aqui citadas, de membros pertencentes às sociedades eugênicas, que em sua época publicaram artigos e travaram relações epistolares com Renato Kehl não registraram em suas histórias oficiais a participação e o comprometimento com a causa eugênica, seja em conferências, trabalho ou publicações (...). Era o caso de perguntar: trataram os participantes e simpatizantes do eugenismo de apagar os resquícios de sua participação e “limpar” de sua biografia e da história essa passagem? (Diwan, Pietra. 2007, p. 93)

A limpeza do nome dos envolvidos em suas biografias é uma prática dos racistas nacionais. Eles se escondem, mas não dá para esconder as nefastas consequências das suas ideias e ações que até hoje o Brasil não conseguiu apagar. Nesta dissertação, irei apontar a participação de algumas ilustres personalidades ligadas à educação e a eugenia, mas creio ser fundamental começar por uma rápida biografia de Renato Kehl, principal entusiasta e propagandista da eugenia e as principais proposituras do movimento eugenista brasileiro.

Kehl nasceu em Limeira, região do interior paulista, produtora de café, em 22 de agosto de 1889, meses antes da implantação da República. Era filho do Capitão Joaquim Maynert Kehl, importante político limeirense, que presidiu a Câmara Municipal nos anos de 1887, 1889, 1890, 1892, 1896 e intendente municipal (prefeito) de 1893 a 1895. A mãe era Rita de Cássia Ferraz Kehl. Ele foi formado pela Escola de Farmácia de São Paulo em 1909 e, em 1915, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Trabalhou de 1927 a 1944 na Indústria Química e Farmacêutica Casa Bayer (Bayer do Brasil) como farmacêutico responsável, respondendo também pelo departamento médico.

Mas será à elaboração teórica e divulgação da eugenia no Brasil que Renato Kehl destinará seus maiores esforços. Iniciou uma cruzada pela melhora da raça branca no Brasil, com convite para palestrar na Associação Cristã de Moços (ACM), organização fundada em 1844 em Londres (*Young Men's Christian Association ou YMCA*). No Brasil, inicia suas atividades em 1894, e o tema eugenia foi proposto por dois empresários estado-unidenses.

Em 1918, é fundada por iniciativa de Renato Kehl e Arnaldo Vieira de Carvalho a Sociedade de Eugênica de São Paulo (SESP), a primeira associação eugênica da América Latina. Vieira de Carvalho, campineiro, médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1888, desde 1894 ocupou o cargo de diretor-clínico da

Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Foi encarregado pelo presidente do Estado, Rodrigues Alves, de criar a Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, passando a ser seu primeiro diretor, função que ocupou até sua morte em 1920, logo após o lançamento da pedra fundamental do prédio próprio da Faculdade. Essa empreitada será financiada pela Fundação Rockefeller, instituição filantrópica dos Estados Unidos, destinada a propagar os estudos higienistas no mundo, principalmente entre a classe médica.

O apoio de Arnaldo Vieira de Carvalho, reconhecido por Renato Kehl, leia o relato dele proferido no 1º Congresso Brasileiro de Eugenia:

(...) sob o patrocínio do Prof. Arnaldo Vieira de Carvalho, cientista illustre ao qual São Paulo deve empreendimentos notáveis. Graça ao grande prestígio de Arnaldo Vieira de Carvalho, as minhas decepções não foram maiores e a idéia foi levada avante. (...) felizmente, encontrei alguns que mostrarão entusiastas desde a primeira hora, não podendo deixar de citar o Senador Alfredo Ellis, o Prof. Souza Lima, o Dr. Luiz Pereira Barreto (Congresso Brasileiro de Eugenia, Actas e Trabalhos. 1929, p. 51).

Por sua posição social, será fundamental, para o sucesso da SESP. Principalmente por sua ligação familiar com os proprietários do jornal *O Estado de S. Paulo* – antigo *A Província de São Paulo* – segundo Pietra Diwan (2007, p. 100) “assuntos públicos eram discutidos e, às vezes, decididos em âmbito privado”. O jornal *O Estado de S. Paulo* e outros jornais paulistas, com o *Jornal do Comércio*, seção São Paulo e o *Correio Paulistano*, publicavam recorrentemente as atividades da SESP e artigos de seus integrantes, popularizando, assim, o tema da eugenia.

De acordo com a autora nos *Annaes de Eugenia*, publicado em 1919, coleção de artigos e palestras, encontra-se uma sucinta declaração de objetivos da SESP e, por conseguinte, da eugenia no Brasil e no mundo:

Estudar as leis da hereditariedade; a regulamentação do meretrício, dos casamentos e da imigração; as técnicas de esterilização; o exame pré-nupcial; a divulgação da eugenia e o estudo e aplicação das questões relativas à influência do meio, do estado econômico, da legislação, dos costumes, do valor das gerações sucessivas e sobre aptidões físicas, intelectuais e morais (*Apud ibidem*, p. 100).

Todas essas iniciativas reaparecem nas conferências do I Congresso Brasileiro de Eugenia, no Distrito Federal, em 1929, e tinham como finalidade central o embelezamento da raça eugênica e a melhoria tanto física quanto intelectual e moral. É importante realçar esse desejo dos eugenistas: para aprimorar a raça superior, faz-se necessário, entre outras medidas

- 1) Regulamentar a imigração. No I Congresso Brasileiro de Eugenia (1929), essa preocupação aparece nas Conferências como: *O Problema Eugenico da Imigração, Imigração Japonesa, o Problema Immigratorio no Brasil*.
- 2) Disciplinar os casamentos, impedindo a mistura de raças (miscigenação). No I Congresso Brasileiro de Eugenia, esse tema é apresentado, por exemplo, nas conferências: *Consanguinidade, Casamento e Eugenia, Eugenia e Accordo Conjugal*.
- 3) Esterilizar os não eugênicos (cacogênicos). No Congresso Eugênico de 1929, aparece na Conferência *A Esterilização Eugenicas dos Degenerados*. Esse é o desfecho que o romancista Monteiro Lobato dá à sua história em *O presidente negro*. Este é o ápice do romance.

Há a princípio um estranhamento sobre a ligação do discurso higiênico, médico, psiquiátrico e o discurso eugênico puro, radical, seria apenas uma confusão ideológica?

Creio que boa parcela desses profissionais era eugenista mesmo, esses utilizaram suas ciências para justificar e propagar o racismo eugênico. A genética eugênica tem sua lógica. Vejamos o que pensava o médico Dr. Renato Kehl, na análise de Marcos Alexandre G. Nelli (2003):

O indivíduo eugênico de Kehl consiste ou em seus genes (seu corpo é apenas a sua excrescência), ou em sua pele. Todos seus defeitos, vícios, doenças, taras e estigmas psíquicos e somáticos, decorrem muito mais da construção genética debilitada, uma vez que se trata de um heterozigoto complexo; um mestiço, portanto. Deste modo, as intempéries do meio só lhe afetam, uma vez que ele já é um débil racial (Nelli, Marcos. 2003, p. 181).

A boa raça é a da classe dominante, e essa tem de se manter pura e melhorá-la, e com tal melhora melhorar a nação brasileira, sem o incômodo da mistura racial, sob a ameaça certa da degeneração que a levaria sofrer toda sorte de anomalias físicas e

psíquicas, posto que “todos seus defeitos, vícios, doenças, taras e estigmas psíquicos (...) decorrem (...) da construção genética debilitada”. Sendo assim, é um dever cívico, principalmente da classe médica, contribuir com sua ciência na busca do branqueamento e progresso do Brasil.

Um vendaval eugênico fez surgir no solo fértil do pensamento da elite brasileira, já arada há muito pela idéia de dominação econômica, política e cultural. Através do racismo fez surgir inúmeras entidades com objetivo de divulgar as concepções eugênicas, influenciando na política nacional, entre elas: a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), a Comissão Central Brasileira de Eugenia, o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), o Instituto de Energia, Liga da Defesa Nacional, Liga Pró-Saneamento do Brasil. Com essas entidades, surgiram diversas publicações divulgando suas atividades e ideários como se ciência fossem. Entre essas publicações estão: o “*Boletim de Eugenia*”, os “*Archivos Paulistas de Hygiene Mental*”, os “*Archivos Brasileiros da Neuriatria e Psiquiatria*”, os “*Archivos de Hygiene e Saúde Pública*”, os “*Archivos de Hygiene*”, os *Archivos Brasileiros Higiene Mental*, os “*Archivos Brasileiros de Medicina*”, a “*Bahia Médica*” e a “*Revista Saúde*”.

A pesquisadora Lilian Denise Mai (2003, p. 51), em seu trabalho, indica que o dinheiro público foi usado para financiar as atividades das entidades eugênicas, beneficiando-as economicamente. Um exemplo é o “decreto 4778, de dezembro de 1923, o qual reconheceu a LBHM, criada em janeiro daquele ano, como de utilidade pública, passando esta a receber uma subvenção federal para o desempenho de suas atividades”. A subvenção foi um reconhecimento das atividades da LBHM, do seu programa de higiene mental e de eugénica aplicadas em escolares, profissionais e sociais.

Os mestres das ciências jurídicas também contribuíram na divulgação da eugenia. As faculdades de direito também foram solo fértil para o alastramento das idéias eugênicas. Nas faculdades de direito, principalmente por meio da cadeira de Medicina Legal, disciplina implementada pela Reforma Benjamim Constant, de 1891, e Antropologia Criminal, os discípulos de Cesare Lombroso, trabalharam arduamente na tarefa de ajustar as ideias do criminologista italiano à realidade jurisdicional brasileira. Lombroso (1835-1909), professor de psiquiatria na Universidade de Pavia (1862-1876) e medicina forense e higiene (1876), psiquiatria (1896) e antropologia criminal (1906) na Universidade de Turim, defendia que os estigmas dos criminosos poderiam ser

expressos em termos de formas anormais ou dimensões do crânio e mandíbula, assimetrias na face, e também de outras partes do corpo.

No Brasil, entre seus principais divulgadores foram: João Vieira de Araújo, professor de Direito Criminal autor, entre várias obras: “*Código criminal brasileiro, comentário philosophico-scientifico*”. Viveiros de Castro publicou o primeiro livro sobre sociologia criminal “*A nova escola penal*”. Tobias Barreto, considerado por muitos o maior criminalista no período, patrono da Cadeira nº 38 da Academia Brasileira de Letras, escreveu “*Menores e loucos em direito criminal*” e “*prolegômenos do estudo de direito penal*”. Todos ligados à Faculdade de Direito do Recife e à Revista *Acadêmica*, órgão de divulgação dessa entidade de ensino superior.

Da Medicina Legal da Bahia surgirá, talvez, a maior expressão da ciência médico-legal, o Dr. Raimundo Nina Rodrigues. Ele iniciou seus estudos de medicina Faculdade da Bahia, concluindo na Faculdade do Rio de Janeiro. Em 1889, presta concurso para a Faculdade de Medicina da Bahia, e passa a ocupar o lugar de adjunto da Cadeira de Clínica Médica. Em 1891, foi transferido pela reforma do curso de médica realizada por Benjamim Constant para a cadeira de Medicina Pública, como professor de Medicina Legal. Escreveu “*Anthropologia crimal*” publicado, em 1892, na Gazeta Médica, sobre a análise do crânio de Lucas da Feira.

Lucas recebeu esse apelido por ter nascido em Feira de Santana. Era filho de escravos, e fugiu do cativeiro aos 15 anos. Passando a viver escondido nas matas, forma um grupo de cerca 30 pessoas. Ele é considerado um misto de quilombola e cangaceiro, mas para os estudos de Nina Rodrigues, um “criminoso nato”, preso e enforcado em 1848. Sua fama, de acordo com Clóvis Moura (2004, p. 248) ainda vive: “virou lenda, seus feitos são contados e aumentados como os de um herói vingador. No folclore, nas feiras ou nas reuniões populares, ainda se recita o ABC de Lucas da Feira.” Vejamos o que diz a quadra da Letra H do ABC:

Homens pobres não roubei,
Pois não tinha que roubar,
Mas os ricos de carteiras
Nenhum deixei escapar (*ibidem*, p. 248).

O crânio de Lucas da Feira ficou exposto no Museu Etnológico e Antropológico Nina Rodrigues até 1905, quando um incêndio destruiu parte da Faculdade de Medicina

da Bahia, parte do Museu e os restos craniais do herói popular feirense, acompanhados pelos da cabeça de Antonio Conselheiro, que também fora objeto de estudos de Nina Rodrigues.

O primeiro livro de Nina Rodrigues *“As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”*, surge em 1894 com dedicação a Cesare Lombroso, unido a Medicina Legal, raça, criminalidade. Em 1896, publica na revista editada por Lombroso, em Turim, o artigo *“Nègres criminels au Brésil”*, uma ampliação dos estudos sobre o “famigerado” Lucas da Feira.

Juntamente a Alfredo Britto, Juliano Moreira, Pacheco Mendes e outros médicos, Nina Rodrigues funda a Sociedade de Medicina Legal da Bahia, da qual é eleito presidente. Eles fundam, também, a Revista Médico Legal da Bahia, órgão da SMLB, na qual, além dos fundadores, escrevem como sócios correspondentes Souza Lima, Clóvis Bevilacqua, Candido Mota e Alcântara Machado.

A produção biográfica de Nina Rodrigues é longa em títulos, apesar de curta cronologicamente, pois ele morreu em 1906, aos 44 anos. Nela constam: *“As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil”*, *“Mestiços brasileiros”*, *“Negros criminosos no Brasil”*, *“Animismo fetichista dos negros na Bahia”*, *“Ilusões da catequese no Brasil”*, *“O regicida Marcelino Bispo”*, *“Epidemia de loucura religiosa” em Canudos*, *“Paranóia dos negros”*, *“Mestiçagem, degeneração e crime”*, *“O alienado no direito civil brasileiro”*, *“Solução do problema médico-judiciário no Brasil”*, *“O problema negro na América portuguesa”* e *“Os africanos no Brasil”*, publicado somente em 1932. Pelos títulos, dá para ter uma ideia dos assuntos por tratados por Nina Rodrigues.

Da medicina sairá outra contribuição ao eugenismo, que incidirá na estrutura educacional a psicologia e, por meio desta, na higiene mental. A influência de Nina Rodrigues vai da Medicina, Medicina Legal, Antropologia, à Psicologia, principalmente por seu discípulo Artur Ramos, um dos principais nomes da psicologia educacional brasileira. Leiamos o que diz Maria Helena S. Patto, em seu aplaudidíssimo *“A produção do fracasso escolar”*:

Na Faculdade de Medicina da Bahia, Raimundo Nina Rodrigues ocupou lugar de destaque no desenvolvimento da pesquisa e na formação de especialistas em medicina social: entre seus discípulos

encontrava-se o médico Artur Ramos, que viria a contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento da psicologia educacional no país, fato que evidencia a existência de nexos entre o pensamento educacional e as teorias médicas da passagem do século, fortemente contaminadas por concepções racistas do comportamento humano e da vida social (Patto, Maria Helena. 1990, p. 77).

Artur de Araújo Pereira Ramos nasce na cidade de Pilar. Formado em 1926 pela Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia, leciona clínica psiquiátrica. Muda-se para o Rio de Janeiro, ocupa a cátedra de psicologia social da Universidade do Distrito Federal a convite de Afrânio Peixoto – autor da tese *Epilepsia e crime*. Torna-se reitor da Universidade do Distrito Federal no início da década de 30 e participa da Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada em 1922, pelo médico psiquiatra Gustavo Riedel, com o objetivo de divulgar e implantar programas de eugenia e higiene mental no país. Em 1934, assume a chefia da seção de ortofrenia¹¹ e higiene mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, órgão ligado ao Ministério da Educação e Saúde. Entre as obras de Artur Ramos encontra-se “*O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise*”, de 1934 e “*A criança problema*”, de 1939.

Na capital do Brasil, Artur Ramos irá conduzir a criação de clínicas e centros de higiene mental escolar, inspirando na formação de profissionais da educação: professores, pedagogos e psicólogos. Trabalho realizado em São Paulo por Durval Marcondes, fundador da Sociedade junto com Franco da Rocha e Lourenço Filho, da Sociedade Brasileira de Psicanálise, em 1927, ano em que também funda o serviço de higiene mental nas instituições escolar. Sobre os psicólogos de então, Maria Helena S. Patto alerta:

É importante salientar que estes médicos-psicólogos tão atuantes a partir da década de trinta, formaram-se pessoal e profissionalmente no início do século, na mesma época, portanto, em circulavam, com grande prestígio, as teorias racistas em suas formulações brasileiras e quando se esboçavam os primeiros “retratos psicológicos” do brasileiro, que tinham como pano de fundo os pressupostos da superioridade da cultura européia e da raça branca (*ibidem*, p. 77).

Sob essas influências e também dos conceitos de cultura da antropologia do fim do século XIX, Ramos cria o conceito de “psicologia da cultura”. E com base em dois

¹¹ Segundo Houaiss (2001): 1. Comportamento intelectual dentro dos padrões considerados normais; 2. ramo da medicina que se ocupa das deficiências mentais gr. *orthós*, *ê*, *ón* 'reto, direito, correto, normal, justo, levantado, teso, direto etc.

pensamentos correntes na época: primeiro, a concepção de Carl Gustav Jung (1875-1961), médico e psiquiatra suíço, do inconsciente coletivo, no qual repousam elementos primordiais (arcaicos, ancestrais) determinante dos fatos psíquicos- Segundo, em conjunção com o conceito da mentalidade pré-lógica do primitivo, que estaria submetida e baseada em representações míticas, cunhada pelo antropólogo francês Lucien Levy-Bruhl (1857-1939), publicou *As funções mentais nas sociedades inferiores*, em 1910 e *A mentalidade primitiva*, em 1922, entre outros. Artur Ramos concluirá que o brasileiro tem um inconsciente primitivo e, por conseguinte, uma cultura em estágio infantil em relação à cultura européia. Segundo Moreira Leite, “Para Artur Ramos, o negro, ainda não pode acompanhar a civilização e, mais do que isso, arrastou o branco brasileiro para o primitivismo” (Moreira Leite *apud* Patto, M^a Helena. 2000).

A Liga Brasileira de Higiene Mental, criada à imagem e semelhança das Ligas psiquiátricas existentes na Europa e Estados Unidos, congregava a nata da psiquiatria: Julianio Moreira, diretor do Sanatório de Saúde Mental, Henrique Roxo, autor de *Tratamento dos nervosos e psicopatas* e professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Ernani Lopes, dirigente da Liga de Higiene Mental, Gustavo Riedel, presidente da Liga até 1925 e que cria, com objetivo de ações preventivas em psiquiatria, o Ambulatório Rivadávia Correa ¹².

A atuação da Liga levará o ideário eugenista através do discurso da higiene mental à educação. Como exemplo veja alguns títulos das teses defendidas nas Conferências Nacionais de Educação: Seleção e Estalonagem das Classes Infantis Pela Psicometria e pela Fisiometria – Lucia Magalhães; O Caráter do Escolar, Segundo a Psicanálise – J. P. Porto-Carneiro; A Psicanálise na Educação – Deodato de Moraes; Educação e Higiene Mental – Alvaro Guimarães Filho; Treino Mental – Heitor Mariz; Educação Sanitária e Higiene Mental – Maria Conceição Junqueira etc.

Não só os médicos psiquiátricos do panteão dos eugenistas vão atuar na Educação. O movimento elegeu a educação como forma primordial na transmissão das suas ideias de formação de um povo brasileiro físico e mentalmente eugênico. Na sessão inaugural do Primeiro Congresso de Eugenia de 1929, fundado pelo Dr. Miguel Couto, o presidente da sessão, Dr. Roquette Pinto chama para coordenar a seção de educação o Dr. Levy Carneiro, jurista do Rio de Janeiro, ex-presidente da Associação

¹² Homenagem ao ministro da reforma educacional de 1911.

Brasileira de Educação, que seria depois presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Levy Carneiro põe em votação seguintes proposições, que serão aprovadas por unanimidade:

Que sejam feitos cursos de eugenia em todas as escolas e mais aprofundadamente nas faculdades de medicina” [e a segunda] e “O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia reconhecendo o alto valor da educação moral como fator eugênico, pede aos poderes públicos que desenvolvam essa educação na escola primaria e particularmente na secundaria (Congresso Brasileiro de Eugenia: Atas e Trabalhos 1929, pp. 12,13).

O Congresso fora dividido em três seções: 1- Antropologia; 2- Genética e 3- Educação e Legislação. Tal conformação demonstra a importância da educação para as pretensões eugênicas. Elas não começam com o congresso, mas já nos primórdios do movimento como relatado pelo próprio Dr. Renato Keul em *Esboço histórico e bibliográfico*, apresentado nesse congresso. Keul exaltou diversas personalidades intelectuais que contribuíram, até aquele momento, com a causa eugênica, e entre tantos a figura do educador Fernando de Azevedo.

A terceira conferência foi feita pelo Dr. Fernando Azevedo, actual director geral da Instrução Publica Municipal e se intitulava “O segredo de Marathona”. O conferencista discorreu brilhantemente, sobre a necessidade do desenvolvimento integral do homem a fim de construir uma nacionalidade composta de indivíduos sãos e patriotas (Congresso Brasileiro de Eugenia: Atas e Trabalhos. 1929, p. 56).

A conferência foi proferida por Fernando de Azevedo – uma das várias realizadas pela Sociedade Eugênica de São Paulo – da qual era um dos sócios mais ativos. Não só ele levará o pensamento eugenista à educação, mas também outros administradores da educação da década de 20 e 30, conhecidos como reformadores, levaram esta modalidade de racismo até a escola.

Para entendimento da ligação entre a ideologia eugenista e a escola das décadas de 20 à de 40, com reflexos até os dias atuais, é importante analisar a biografia de alguns dos operadores da política educacional nesse período.

Fernando Azevedo foi um dos mais influentes políticos da educação brasileira. Nascido na cidade de São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, em 1894, cursou o

ginasial no Colégio Anchieta, Nova Friburgo, Rio de Janeiro, e formou-se Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo.

Foi Diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30); Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42); Membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61). Por fim, foi Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961).

Fundou, em 1931, a Companhia Editora Nacional e a Biblioteca Pedagógica Brasileira. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação em 1938 e eleito presidente da VIII Conferência Mundial de Educação, que deveria realizar-se no Rio de Janeiro. Foi, também, um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Sociologia em 1935, sendo seu presidente até 1960.

A trajetória do Dr. Fernando de Azevedo na educação teve início em Minas Gerais, ao publicar *A poesia do corpo ou a ginástica na escola: sua história e seu valor*, em 1915, como tese de concurso ao Ginásio Mineiro para professor substituto de latim e psicologia. Tema caro ao educador que, no trabalho intitulado *a Antinöus: estudo de cultura atlética*, publicado em 1920, afirma:

A função do exercício é de todo eugênica. Opõe a do vício, que é disgênica. (...) se é verdade quereis promover a regeneração moral do indivíduo e da nação, é começar por uma larga política de defesa sanitária (...). Não levássemos por diante, não continuássemos ao contrário a fomentar a educação física, cujos benefícios tão amplamente na moral individual e coletiva acabaria por esgotar-se, nas suas fontes mais puras, a vida nacional (...) por meio de uma educação energética e integral e por isto apta a transformar gerações novas, radicando-as no país por corrente vigorosa de nacionalismo (Azevedo, Fernando. 1920, p. 206).

Esta pequena citação revela o pensamento eugênico do educador, que se notabilizará como um dos baluartes do movimento conhecido de “Reformadores da Educação”. Será em 1926 que ele terá projeção nacional, quando jornal *O Estado de S. Paulo*, esteio da divulgação eugenista, de propriedade de Júlio de Mesquita Filho, amigo de Fernando de Azevedo, encomendou-lhe um “*Inquérito sobre a instrução pública em São Paulo*”.

O *Inquérito* foi um diagnóstico da educação pública do Estado de S. Paulo, mas há varias ilações sobre a educação nacional, com coleta de opiniões de diversas pessoas ligadas à educação previamente escolhidas, como por exemplo: o Dr. Artur Neiva, reconhecido eugenista, ao qual Monteiro Lobato dedica seu único romance, o *Presidente Negro*. E por falar em Monteiro Lobato, ele também era um assíduo frequentador das páginas do jornal o Estado de S. Paulo. Lourenço Filho, reformador e eugenista, foi outro escolhido por Fernando Azevedo para ser inquirido.

Com a proeminência atingida após a divulgação do *Inquérito Sobre a Instrução Pública em São Paulo*, o presidente Washington Luís, o último presidente da Política do Café-com-Leite, indicou o Dr. Fernando de Azevedo ao prefeito do Distrito Federal e Antônio Prado Júnior para ser Diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, cargo que ocupou até 1930, e de onde orientou uma larga reforma da educação na Capital da República. Na vasta bibliografia de Fernando Azevedo constam, por exemplo, as seguintes obras: *Da educação física, seguido de Antinous estudo de cultura atlética e a evolução do esporte no Brasil* (1920); *No tempo de Petrônio* (1923); *Páginas latinas, Ensaios* (1927); *A reconstrução educacional no Brasil* (1932); Três volumes de *A cultura brasileira*, (1943); *Figuras do meu convívio, Ensaios* (1961) e *História da minha vida, memórias* (1971).

Na Bahia, em 1924, foi Anísio Spíndola Teixeira que realizou a reforma. Natural Caitité, Bahia, nascido em 12 de julho de 1900, numa família de fazendeiros, completou seus primeiros estudos num colégio jesuíta de Salvador. Em 1922, forma-se advogado pela Faculdade do Rio de Janeiro. Com poucos meses para completar 24 anos, é nomeado ao cargo de Inspetor-Geral do Ensino, mesmo sem experiência prévia na educação, pelo presidente do estado Francisco Marques De Góes Calmon, que venceu a eleição 1924 com apoio de Anísio Teixeira, mas que só tomara posse em por intervenção do governo federal de Arthur Bernardes. Anísio ficará até 1929 no cargo, já no governo do sucessor de Góis Calmon, Vital Soares.

O ex-ministro do Supremo Tribunal Federal Hermes Lima, contemporâneo e biografo de Anísio Teixeira, relatou:

Nessa fase de sua primeira administração na Bahia esteve Anísio duas vezes na América do Norte, em abril de 27 comissionado por lei para “estudos de organização escolar”, e durante todo o ano letivo, de fim de 1928 a 1929, por dez meses, graduando-se em *Master of Arts no Teachers College* da Universidade de Columbia. Era o primeiro

estudante brasileiro a matricular-se no Colégio, a quem aconselharam estudos especiais relativos à administração e filosofia da educação (Lima, Hermes. 1978, p. 60).

Em setembro de 1929, é um dos representantes pelo governo da Bahia na III Conferência Nacional de Educação, patrocinada pelo governo de São Paulo, e teve como presidentes de honra os Doutores Washington Luiz e Julio Prestes, respectivamente o último presidente e o último eleito da oligarquia cafeeira paulista.

Anísio Teixeira sucederá Fernando de Azevedo na Diretoria-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1931, mas eles se conhecem em 1929, encontro narrado por Ghiraldelli Jr.:

O intelectual baiano (...) entrou no gabinete de trabalho de Azevedo, então diretor-geral da instrução Pública do Distrito Federal, com uma carta de Monteiro Lobato. Vale a pena reproduzir: Fernando. Ao receber esta, pára! Bota para fora qualquer senador que esteja lhe aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida, O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América o aí te dirá o que realmente esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que o conhecemos o adoramos, e torna-te amigo dele como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há uma irmandade no mundo e que é desses irmãos, quando se encontram, reconhecem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato (Ghiraldelli Jr., Paulo. 2008, p. 51).

Anísio Teixeira chega “lapidado pela América” que “viu, sentiu e compreendeu” e “com um programa de luta pela educação no Brasil” (Lima, Hermes. 1978, p. 61), que futuramente irá aplicar. Mas qual é essa América? Vejamos o que ela significa para o hipotecário da próspera amizade dos dois reformadores da educação, Monteiro Lobato:

Os Estados Unidos eram acusados de não ter arte. E o fato, povo adolescente, a forma-se em terra nova com a fina flor eugênica das boas raças européias, e, pois, o núcleo humano mais rico em calores que ainda surgiu sobre o planeta, era estranho que em matéria de artística permanecesse aquém da caduca Europa (Lobato, Monteiro. 1956, p. 117).

Em 1931, Anísio Teixeira, torna-se presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Foi Conselheiro para o Ensino Superior da recém-criada Organização das Nações Unidas para Educação,

Ciência e Cultura (Unesco) entre 1946 a 1947. Volta a ser secretário da Educação na Bahia a convite do governador udenista Octávio Mangabeira. Em 1963, torna-se reitor da Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1961.

Da bibliografia de Anísio Teixeira constam, entre outros títulos: *Aspectos americanos de educação*, *A educação e a crise brasileira*, *Educação é um direito*, *Educação e o mundo moderno*, *Educação e universidade*.

O terceiro reformador, cuja biografia veremos rapidamente é Lourenço Filho, o reestruturador do sistema de ensino do Ceará, em 1922. Manoel Bergström Lourenço Filho, nascido em Porto Ferreira, interior paulista, a 10 de março de 1897, filho de um comerciante português e mãe sueca, estudou na Escola Normal da capital de São Paulo, diplomando-se em 1917. Matriculou-se na Faculdade de Medicina para estudar psiquiatria, mas abandona. Em 1919, ingressa na Faculdade de Direito de São Paulo, vindo a bacharelar-se em 1929, depois de longa trajetória interrompida por várias atividades paralelas que desenvolve, com destaque, no campo educacional.

É indicado por Sampaio Dória, seu professor na Escola Normal Secundária de São Paulo, para ocupar a cadeira de Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal de São Paulo, em 1920. Com a reforma implementada por Sampaio Dória, sistematizada pela lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, Lourenço Filho é nomeado, em comissão, professor de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal de Piracicaba.

Durante o ano 1921, Lourenço Filho leciona no Colégio Piracicabano de instituição educacional metodista, interior de São Paulo, concomitantemente enquanto era professor da Escola Normal da cidade, cumprindo a tarefa de favorecer a reforma de Sampaio Dória. Sobre este período, diz Maria Lucia Spedo Hilsdorf, analisando artigo escrito pelo próprio, publicado em 1956, *A psicologia no Brasil*:

Influenciado pelos livros de psicologia encontrados na biblioteca do colégio, Lourenço Filho teria redirecionado seus estudos científicos segundo a linha norte-americana de testes psicológicos e publicado os primeiros resultados em 1921, tornado-se assim, um dos pioneiros da psicologia experimental e aplicada à educação, bem como fator da Escola Nova no Brasil (Hilsdorf, Maria Lúcia. 2003, p. 95).

O tema *testes psicológicos* será rotineiro na bibliografia e prática educativa de Lourenço Filho. Em 1926, por exemplo, ele traduz e *A Escola e a psicologia experimental*, de Édouard Claparède; em 1929, *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*, de Alfred Binet, e de escritos próprios: *Curso de*

psicologia educacional (1955); *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita* (1933) e *Testes e medidas na educação* (1970). Já nos primórdios de sua carreira, escreve para vários órgãos de imprensa, já citados como veículos do ideário eugenista, como *Jornal do Comércio* e *O Estado de S. Paulo*. Só para registro, em 1926 é um dos inquiridos por Fernando de Azevedo e será redator do jornal em 1919, e na *Revista do Brasil*, esta de propriedade de Monteiro Lobato.

Em 1922, a convite do presidente do Ceará, Justiniano de Serpa, amigo pessoal do presidente de Epitácio Pessoa, Lourenço Filho, então com 25 anos, assume o cargo de Diretor da Instrução Pública e leciona na Escola Normal de Fortaleza. A reforma por ele executada no Ceará foi propagandeada para todo país e foi compreendida como início do movimento de renovação pedagógica. Em 1926, organiza a Biblioteca de Educação, coleções de divulgação pedagógica, que dirigirá até a sua morte. Juntamente a Sampaio Dória e Almeida Júnior, entre outros, funda, em 1927, em São Paulo, o Liceu Nacional Rio Branco.

Lourenço Filho assume o cargo de Diretor-Geral de Instrução de Pública do Estado de São Paulo em 27 de outubro de 1930, permanecendo até 23 de novembro de 1931. O Ministro Francisco Campos, do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado pelo decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, convinda-o, em dezembro do mesmo ano, para organizar a Faculdade de Educação, Ciência e Letras e para chefiar o gabinete do ministro.

Foi eleito, em 1934, presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Em 1938, já sob a ditadura do Estado Novo, foi convidado pelo então ministro Gustavo Capanema a organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), criado em julho do mesmo ano pelo Decreto-Lei nº 580.

O último dos reformadores a ser aqui biografado, será Francisco Campos, que reformou, em 1927, o ensino no Estado de Minas Gerais. Ele nasceu em 1891, na cidade Dolores do Indaiá (MG), seis anos após a emancipação da cidade, localizada entre a margem do Rio São Francisco e a Serra da Saudade.

Filho de Jacinto Álvares da Silva Campos, juiz de direito, descendente do bandeirante Antônio Rodrigues Velho, Francisco Luís da Silva Campos formou-se em dezembro de 1914 pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte. Em 1918, é admitido como professor substituto da mesma faculdade se formara, ocupando a cátedra de Direito Público Constitucional.

Adentra na vida político-partidária no Partido Republicano Mineiro (PRM), apadrinhado por Raul Soares, secretário do Interior do presidente de Minas Gerais Artur Bernardes, e futuro presidente do Brasil, o penúltimo da já desgasta política do café-com-leite. Soares indica a candidatura de Francisco Campos a deputado estadual, que foi eleito para a legislatura de 1919 a 1922. Mas em 1921 é eleito deputado federal, sendo reeleito em 1924. Interrompe o mandato em 1926, quando foi nomeado a Secretário do Interior e da Justiça pelo Presidente do Estado de Minas Gerais, Antônio Carlos de Andrada, latifundiário e descendente de José Bonifácio de Andrada e Silva. Nesse posto, fará a reformar o ensino primário e normal de Minas Gerais.

Em 1929, o presidente Washington Luís e seus partidários de São Paulo resolvem indicar para sucedê-lo o também cafeicultor paulista Júlio Prestes de Albuquerque, presidente do Estado de São Paulo, em detrimento de Antônio Carlos Andrada. Como rezava a Política do Café-com-Leite, este incumbiu Francisco Campos a articular a oposição aos representantes da oligarquia paulista com Getúlio Vargas, latifundiário gaúcho que foi ministro da economia de Washington Luís desde o início do governo, em novembro de 1926 até o final de 1927, quando Vargas sai do Ministério para assumir a presidência do Rio Grande do Sul.

A Aliança Liberal, organizada em agosto de 1929, era composta por políticos de Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Sul, principalmente, mas até por membros do Partido Democrático de São Paulo. O principal objetivo da Aliança era derrotar o Partido Republicano Paulista na eleição que se aproximava. Para isto montou-se a chapa encabeçada por Getúlio Vargas e João Pessoa, presidente da Paraíba e sobrinho do ex-presidente Epitácio Pessoa. Com as costumeiras acusações de fraudes por ambas as partes, a Aliança foi derrotada, mas não reconheceu o resultado do pleito. Francisco Campos participa ativamente da conspiração que, com a gota d'água do assassinato de João Pessoa, se transformará no golpe que será batizado de Revolução pelos ideólogos de plantão.

Com a chegada de Getúlio ao poder no chamado Governo Provisório, Campos foi destacado para assumir o Ministério da Educação e Saúde. Ele permanecerá nesse cargo de 1930 a 1932, com hiato de 3 meses em que Belissário Pena, famoso eugenista, ocupou interinamente o cargo. No período, foi ministro e incentivou a organização em Minas Gerais da Legião de Outubro, também conhecida como Legião Liberal Mineira, com o objetivo de sustentar o governo “revolucionário” e atacar as bases políticas do PRM.

A nova agremiação assemelhava-se aos partidos fascistas europeus, tanto no que diz respeito ao programa como por sua disciplina e organização. Em 1933, é nomeado consultor-geral da República. Em 1935, o prefeito do Distrito Federal Pedro Ernesto o designa Secretário da Educação, substitui Fernando Azevedo no cargo.

Em 1937, quando Getúlio Vargas impõe a ditadura do Estado Novo, Francisco Campos se encarregará de elaborar a Constituição Polaca, chamada assim por ser inspirada na Constituição da Polônia, dirigida pelo general Pilsudski nas leis. Em 10 de novembro de 37 a julho de 42, ocupa o Ministério da Justiça. Anos mais tarde, em 1964, quando se iniciava outra ditadura no Brasil, irá elaborar o primeiro dos Atos Institucionais, em que procurou defender a Revolução como fonte de poder constituinte.

Francisco Campos publicou, entre outros, os seguintes títulos: *A doutrina da população* (1916); *Natureza jurídica da função pública* (1917); *O Estado nacional* (1939) e *Educação e cultura* (1940).

Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos não foram os únicos reformadores nem foram só eles que influenciaram nos rumos do sistema educacional brasileiro nas décadas de 20 a 40, mas certamente foram figuras centrais nesse debate. O perfil ideológico deles é representante da configuração a que o Estado Nacional quis constranger a educação. Para isso, iram utilizar, na disputa de ideias, a Associação Brasileira de Educação (ABE) e suas conferências realizadas por ela e o Manifesto dos Pioneiros.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Roquette Pinto, Gustavo Lessa, Miguel Couto, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Belisário Pena estavam entre os edificadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 15 de outubro de 1924. Seu objetivo era agregar não só educadores, mas também quaisquer outros profissionais que pugnassem pelo progresso da educação. Contudo, pode-se perceber pelos nomes citados, que o debate educacional estava ligado à estratégia dos eugenistas e higienistas.

As três primeiras conferências promovidas pelas ABE, mas financiadas pelos governos locais por onde foram realizadas, ocorreram em Curitiba, de 19 a 22 de dezembro de 1927, em Belo Horizonte, de 4 a 11 de novembro de 1928 e em São Paulo, de 7 a 15 de setembro de 1929. Só para reforçar, chamo a atenção dos temas debatidos

na Conferência de São Paulo. As teses foram divididas em dois grandes eixos: 1º, Do Ensino Secundário, e o 2º, Do Ensino Primário e Profissional e da Educação Sanitária. Este último concentrava o debate eugenista.

A Conferência ocorrida em São Paulo teve como presidentes de honra Washington Luís e Júlio Prestes, e tal fato evidencia a estreita ligação entre a ABE e os poderes constituídos. A intenção dos organizadores da conferência era a de entregar ao próximo governo um plano de atuação na área educacional.

Um mês e alguns dias depois, ocorre a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 24 de outubro de 1929, o que levou o mundo capitalista a uma crise profunda. Inclusive o Brasil já estava debilitado economicamente. Isso pode ter contribuído para a ruptura das expectativas políticas da elite paulista e, provavelmente, dos participantes da Conferência que vai culminar com a deposição do Presidente Washington Luís, em 24 de outubro do ano seguinte.

Com a tomada do poder, o governo provisório, mas precisamente Vargas e Francisco Campos, solicitam a direção da ABE uma nova conferência que foi realizada em 1931, no Rio de Janeiro. O objetivo, de acordo com o tema, era de apontar as “grandes diretrizes da educação popular” ou, como desejavam Vargas e Francisco Campos, definir o sentido pedagógico da Revolução.

Os objetivos não serão atingidos, até porque o Ministro da Educação e Saúde já havia operado unilateralmente algumas mudanças. Uma delas foi a instituição do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, o que agradava aos representantes da Igreja Católica, que já havia rearticulado sua força política, em particular na disputa ideológica educacional, mas desagradava aos reformadores ligados ao pensamento eugenista. A disputa entre estas correntes deu a tônica dos debates.

O resultado foi a divisão entre os dois grupos: os católicos criaram a Confederação Católica Brasileira de Educação. Por outro lado, os reformadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, e muitos outros membros que permaneceram na ABE, iram adotar a tática de sistematizar um texto capaz de mobilizar um amplo setor da sociedade. Fernando de Azevedo foi incumbido de dar redação final ao texto que aparece em 1932, com o título impactante de *A reconstrução da educação no Brasil – ao povo e ao governo*. Apesar do belo título, passou para história como *O manifesto dos pioneiros*.

O *Manifesto* é referendado por 26 subscrições de personalidades ligadas à educação e alguns abertamente defensores da eugenia, entre eles: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Julho de Mesquita Filho e Roquette Pinto. O texto não tem um carácter opositor, até porque boa parte dos signatários fez parte do Governo Vargas. É uma orientação para o governo, dando-lhe uma forma que “cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional” (Ghiraldelli Jr., Paulo. 2008, p. 249) por meio da educação.

A proposta de consciência nacional, levada pelo manifesto, está eivada de conteúdo de colaboração de classe, tentativa de combater as reivindicações sociais do combativo movimento sindical por meio da educação e, também, de concepções eugênicas, que são objetos deste estudo. Para iniciar, leia o que está escrito no tópico intitulado *Finalidades da educação*:

(...) a educação perde o sentido “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de construir um privilégio determinado pela condição econômica e social do individuo, para assumir um “carater biológico”, com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo individuo o direito a ser educado até onde permittam suas aptidões naturaes independentes de razões de ordem econômica e social (...) (Ghiraldelli Jr, Paulo. 2008, p. 231).

Ou seja, a proposta é que a educação deixe de ser aristológica, privilégio de classe, e passe a ser, através de uma organização de “character biológico”, nada mais galtoniano, para passar a ser concretizada em uma “hierarchia das capacidades”, não só a escola, mas toda a sociedade como descrita adiante, no *Manifesto*. O mesmo é repetido no tópico “*Valores mutáveis e valores permanentes*”, na busca de encontrar um equilíbrio entre os dois valores:

... Onde, ao contrario, se assegurá melhor esse equilibrio é o novo systema de educação, que, longe de se propôr a fins particulares de determinados grupos sociaes, ás tendencias ou preoccupações de classes, os subordina aos fins fundamentaes e geraes que assignala a natureza nas suas funcções biologicas (...) (*ibidem*, p. 232).

O entendimento de que a educação, o Estado e a sociedade se comportam, ou deveriam se comportar, como um organismo biológico, próprio ao eugenismo, aparece várias vezes no texto:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que se assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação (...) é um reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação (*ibidem*, pp. 234 e 235).

(...) o Estado não soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impôr à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assigna a natureza em suas funções biológicas (*ibidem*, p. 236).

O que difere distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominância dos trabalhos manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, o factor psychobiológico do interesse (...) a “lógica psicológica”, isto é com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (*ibidem*, p. 238).

Distinção entre a antiga educação, a tradicional, a oferecida pela Velha República capitaneada pela oligarquia cafeeira paulista de ideário embasado no pensamento de liberal, já discutido no primeiro capítulo desta dissertação, a educação proposta no Manifesto para o governo revolucionário de 30 é o “factor psicobiológico”. Fator este que justificará o uso dos testes de inteligências de cujo uso Lourenço Filho se orgulha de dizer que foi pioneiro desde a década de vinte, em São Paulo, e introduzido por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro pela Reforma de 32, e os testes fisiométricos.

Os dois tipos de testes tiveram sua eficácia exposta já na I Conferência Nacional de Educação (1927), em vários artigos. Um deles foi a tese 13 *Seleção e estalonagem das classes infantins pela psicometria e pela fisiometria*, propugnada por Lucia Magalhães, além de valorizar os testes, ela explica como funcionava o teste de Q.I.:

$$Q.I. = \frac{\text{Idade mental (valor dos testes respondidos)}}{\text{Idade cronológica (reduzida a meses)}}$$

A classificação do valor do Q.I. é a de [Lewis] Terman:

Acima de 140 – Genial ou perto disso

De 120 a 140 – Inteligência muito superior

De 110 a 120 – Inteligência normal ou média

De 80 a 90 – Ligeira dificuldade de compreensão

De 70 a 90 – Limite da deficiência, às vezes classificável como dificuldade de compreensão e outras como debilidade mental congênita

Abaixo de 70 – Debilidade mental (I Conferência Nacional de Educação, 1927. p. 112).

Sobre fisiometria, a autora da tese 13 faz os costumeiros elogios, demonstra uma ficha estudantil individual, com dados como, por exemplo: nome, nacionalidade, cor, antecedentes hereditários [para anotar, entre outras coisas, se os pais eram alcoólicos], Q.I.. Mas essa ficha é infinitamente incompleta, se comparada à proposta por João Mauricio Moniz Aragão na tese 80, *Assistência médica à infância escolar – cadernetas escolares* (veja anexo I). As cadernetas propostas por ele continham, além dos dados da ficha da tese 13, tipo de residência, defeitos físicos, portador de germe, Infectante, Circunferência craniana, Malformação do nariz. Eles realmente acreditavam que a medida da caixa craniana interferia na inteligência e caráter das pessoas, mas no que influenciaria a formação do nariz? Isso demonstra a permanente supervalorização dos racistas da aparência europeia. A Associação Brasileira de Educação realizou a V Conferência Nacional de Educação, em 1932, sob o lema “Plano Nacional da Educação”, agora não objetivando orientar o governo, mas para se preparar para a nova constituinte que estava prestes a ser convocada.

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 34: A LUTA CONTRA OS VENENOS SOCIAIS

Durante o governo do presidente Artur Bernardes, transcorrido integralmente sob Estado de Sítio, ocorreu uma reforma da constituição, iniciada em junho de 1925 e encerrada em julho de 1926. Dois temas relacionados à educação, foram abordados: primeiro, uma das propostas de emenda concebia a Igreja Católica como religião da maior parte do povo brasileiro e, por isso, reivindicava a reintrodução do ensino religioso na escola. Em plenário, após intenso debate, por apenas onze votos a emenda foi derrotada.

A outra emenda relativa à educação reivindicava que a União defendesse explicitamente a educação e participasse diretamente da sustentabilidade da educação primária. Essa proposta também não vingou. Mas as duas proposições retornaram ao debate na constituinte de 1933 e 1934.

Mesmo com a derrota da elite paulista na chamada Revolução Constitucionalista de 1932, Vargas convoca uma Assembléia, eleita pelo voto direto, secreto e com a participação do eleitorado feminino. Além dos dois temas já citados, o direito à educação e a destinação dos recursos públicos compunham o debate sobre educação.

A Constituição promulgada em 16/07/1934, a primeira a ter um capítulo versando sobre educação e cultura, sobre o direito à educação, estabeleceu que a União tem por competência “fixar o plano nacional de educação”, e que no plano deveria constar que o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (artigo 150, § único, alínea “a”). Note-se que a frequência é obrigatória, mas não é obrigatório oferecer vagas a todas as pessoas necessitadas de instrução pública, o que fica explícito na alínea “e”, ao impor a “limitação da matrícula á (...) selecção por meio de provas de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados á finalidade do curso”. Além dessa limitação dos chamados exames de admissão e vestibulares, e a manutenção do ensino privado assegurado na alínea “f”, apontam que a educação não seria ofertada a toda população. Uma parcela considerável desta população ficará sem esse direito, parcela na qual se concentrava a esmagadora maioria da população afro-descendente. Contrariando o início do artigo 149, que indica a educação é direito de todos, tal exclusão tem um contorno gravíssimo, porque a CF de 1934 manteve a proibição de alistarem como eleitores os que não sabiam ler e escrever¹³. Essa seletividade era um princípio dos educadores eugenistas que eram também defensores da educação privada.

Em estímulo ao ensino privado a nova Constituição trouxe mais dois preceitos: o primeiro, na alínea “e” do artigo 150, que diz ser competência da União “exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”, o que possibilitou às instituições de ensino particular serem subvencionadas pelos cofres públicos, cofres estes que não receberiam arrecadação de parte considerável destas instituições, pois o artigo 154 simplesmente os isentava “Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo”, apesar do termo gratuita aparecer no artigo sua compreensão sempre foi muito elástica, lembrando que, até hoje, se discute para fins de desobrigação de tributos quais são entidades filantrópicas e quais são “pilantrópicas”.

O artigo 151 define que a competência de organizar e manter o sistema educativo aos estados e ao Distrito Federal, impondo-lhes que respeitem as diretrizes

¹³ Art 108. São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 annos, que se alistarem na forma da lei. Paragrapho unico. Não se podem alistar eleitores: a) os que não saibam ler e escrever (Brasil. CF 1934).

estabelecidas pela União. O artigo 156 obriga-os a aplicarem nunca menos que vinte por cento (20%) da arrecadação de impostos no desenvolvimento do sistema educativo, enquanto a União e os municípios aplicariam nunca menos que dez por cento (10%) para o mesmo fim. A União foi obrigada a “manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitario” e “reservará no minimo, vinte por cento das quotas destinadas á educação no respectivo orçamento annual” artigo 151, parágrafo único.

O ensino religioso ficou glorificado nos seguintes termos, no artigo 153:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acôrdo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos paes ou responsaveis e constituirá materia dos horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes (Brasil, CF. 1934).

Vitória incontestada dos constituintes ligados à Igreja Católica, já era de se esperar, os deputados ligados a ela soma dois terços dos constituintes, entre eles Furtado Menezes, Alcântara Machado, Fernando de Magalhães, Plínio Correia de Oliveira, General Cristovão Barcelos, Cônego Leôncio Galvão os padres Arruda Câmara, Leandro Pinheiro e o Presidente da Assembléia Constituinte, Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Segundo Marlos B. M. da Rocha (2001), “é interessante notar que os grupos religiosos protestantes manifestavam-se, no decorrer da Constituinte, favoráveis à escola pública laica”. A introdução do ensino religioso, na verdade, ocorrerá em 30 de abril de 1931, com o decreto nº 19.941, por iniciativa do Ministro da Educação Francisco Campos. Sobre o ensino religioso, neste período, José Silvério Baía Horta diz:

(...) no esquema político autoritário que se implantou no Brasil a partir de 30 e que culminou em 1937, o ensino religioso era ao mesmo tempo, um instrumento de formação de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da igreja católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o processo de inculcação dos valores que constituíam a base ideológica do pensamento político autoritário (Horta, José. 2001, p. 151).

O que esse debate tem haver com esta dissertação? É que se a educação é laica, entende-se que não haveria pregação religiosa na escola e, por isso, a opção religiosa de cada educando seria respeitada e a introdução do ensino religioso (leia-se *católico*) foi

uma poderosa arma racista no interior do sistema educacional, pois este “satanizou” as religiões de matriz africana e, dessa forma, impôs o branqueamento religioso.

Esses foram os debates no capítulo específico sobre educação, no qual podemos observar a presença do pensamento eugenista, uma presença sutil, embrenhada pelos artigos, dissimulado, encoberto pelo juridismo. Entretanto, em outro capítulo, o da Ordem Econômica e Social, essa presença e influência aparecerá explicitamente, é importante a transcrição, na íntegra, do artigo 138:

Incumbe á União, aos Estados e aos Municipios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociaes, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugenica;
- c) amparar a maternidade e a infancia;
- d) soccorrer as familias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono physico, moral e intellectual;
- f) adoptar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a mortalidade e a morbilidade infantis; e de hygiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissiveis;
- g) cuidar da hygiene mental e incentivar a lucta contra os venenos sociaes (Brasil, CF 1934).

A forma evidente de expor o higienismo e o eugenismo demonstra como a ideologia racista reinava incontestemente entre aqueles detinham o prestígio e o domínio sobre a sociedade, naquele período. Os racistas não só estavam autorizados a realizar o racismo, mas aqueles que ocupavam funções públicas, ao fazê-lo, realizavam uma incumbência constitucional, já que a União, os estados e os municípios foram compelidos pelo poder constituinte a lutar contra os venenos sociais, também conhecidos como *disgênicos*.

Para combater os venenos sociais, o aparato do Estado brasileiro terá que “cuidar da hygiene mental” (alínea “g”), remédio que há anos era solicitado pelas entidades eugênicas, entre elas a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) e a Sociedade de Eugenia de São Paulo (SESP). O cuidado com a higiene mental já era realidade no sistema educacional. Por exemplo, ao assumir o Departamento de Educação do Distrito Federal, Fernando Azevedo criou o Instituto de Pesquisa de Educação (IPE) e um dos departamentos do instituto era denominado de Ortofrenia e Higiene Mental e Antropometria, o que transformou as escolas do Rio de Janeiro em um grande laboratório de pesquisas, de análises e experimentação eugênica.

Outra medida que passou ser incumbência da União, Estados e Municípios, e que também já estava em pleno funcionamento, mas que ganhou a força constitucional foi a de “estimular a educação eugênica” (alínea “b”). Quando os reformadores e da Associação Brasileira de Educação aprovaram essa obrigação legal, estava assegurada a ideologia do branqueamento, que já era corrente nas escolas brasileiras e passou a ser constitucionalmente legal.

CAPÍTULO 4: DUAS DITADURAS: UM SÓ RACISMO

ESTADO NOVO: NOVO RACISMO

A Constituição de 1934 reconheceu Getúlio Dorneles Vargas como presidente da república e marcou eleições diretas e secretas para janeiro de 1938. Mas em setembro de 37, surge o surpreendente Plano *Cohen* – no qual, supostamente, os comunistas iriam tomar o poder –, apresentado em reunião que contava, entre outras, com as presenças do General Eurico Gaspar Dutra, ministro da Guerra e sucessor de Vargas na presidência; o general Góes Monteiro, chefe do Estado-Maior do Exército (EME); e Filinto Müller, chefe de Polícia do Distrito Federal, dias depois foi divulgado pela imprensa. O documento foi forjado pelo integralista capitão do Exército Olímpio Mourão – um dos generais do golpe de 1964. A seguir, um trecho do suposto plano de tomada do poder pelos comunistas:

XVIII - OS REFÊNS

No plano de violências deverão figurar, como já foi dito atrás, os homens a serem eliminados e o pessoal encarregado dessa missão. Todavia, tão importantes quanto estes serão os refêns, que, em caso de fracasso parcial, servirão para colocar em xeque as autoridades. Serão refêns: os Ministros de Estado, presidente do Supremo Tribunal, e os presidentes da Câmara e do Senado, bem como, nas demais cidades, duas ou três autoridades ou pessoas gradas. A técnica para a colheita de refêns será a seguinte: os raptos deverão ser executados em pleno dia, nas próprias residências, que serão invadidas por grupos de 3 a 5 homens dispostos e bem-armados e munidos de narcóticos violentos (clorofórmio, éter em pastas de algodão empapadas) e serão transportadas para pontos secretos e inatingíveis, com absoluta segurança. Em caso de fracasso, proceder ao fuzilamento dos refêns (Silva, Hélio. 1980. pp. 283-4).

O plano foi o subterfúgio usado por Vargas para aprofundar o autoritarismo do seu governo, em 15 de outubro de setembro de 1937, quando fez aprovar no Congresso o Estado de Guerra que dava amplos poderes ao presidente. Em 10 de novembro, Getúlio enfim dá o golpe ao qual chamou de Estado Novo. Fechou o Congresso Nacional, outorgou uma Nova Constituição e extinguiu todos os partidos políticos, com exceção do Partido Comunista do Brasil (PCB), que já estava na ilegalidade, desde 1922. Antes de abordar a Constituição de 1937, vejamos o

depoimento de Aristide Barbosa sobre o fechamento do Partido da Frente Negra Brasileira:

A Frente acabou por injunção política. Quando deu o golpe político de 1937, o Getúlio fechou também a Frente Negra, isso eu faço questão de dizer porque todo mundo pensa que Getúlio fechou a Frente por preconceito, mas ele fechou porque tinha ostentosamente lá na porta: “Frente Negra Brasileira, Órgão Político e Social da Raça”. A Frente tinha virado partido político, um bem estruturado partido político com ramificações no Brasil todo. O golpe de 37 determinou o fechamento de todos os partidos políticos, logicamente a Frente não poderia nem usar mais o nome (Barbosa, Marcio. 1998, p. 24).

A Frente Negra Brasileira foi uma importante organização da história do Movimento do Negro, fundada em 1931. Suas primeiras reuniões eram realizadas no Salão das Classes Laboriosas, localizado até hoje na Praça da Sé. Em pouco tempo, vários estados, além de São Paulo, tinham militantes fretenegrinos: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Rio Grande do Sul. Francisco Lucrécio, secretário na última gestão da entidade, afirmou sobre a quantidade de filiados: “Se fôssemos fazer os cálculos, superavam os vinte mil” (Barbosa, Marcio. 1998, p. 39). A Frente tornou-se partido político em 1936, partido que não disputou eleições, pois em 1937 foi extinto. A Frente realizava um importante trabalho na área educacional, assunto pouco pesquisado, mas que merece estudos.

Com o clima de ditadura escancarada (congresso fechado, imprensa controlada, sindicatos silenciados e intervenção política nos estados), a tarefa de conceber uma constituição entregue a Francisco Campos, cujo perfil autoritário já foi demonstrado na pequena biografia quando tratamos sobre os “reformadores” da educação, seria de imaginar que, tanto a questão da educação, como a racial, piorariam ao extremo. Mas não foi bem assim. É evidente que a educação continuará elitista, mas a questão da eugenia, tão presente na Constituição de 1934, não aparece na de 1937.

A educação é tratada como responsabilidade da família, tanto que o artigo que trata deste assunto encontrava-se no Capítulo intitulado “Da Família”, e não no “Da Educação e Cultura”. Lemos no artigo 125:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (Brasil, CF 1937).

A educação passa a ser um dever e um direito natural dos pais, o que não seria um grande problema, já que o Estado colaboraria até de maneira principal a prováveis deficiências. Entretanto, no artigo 130, o legislador explica como será tal colaboração:

O ensino primario é obrigatorio e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matricula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar (*idem*).

Garantindo que o ensino é obrigatório, mas sem ter escolas o suficiente, o artigo diz que este será gratuito “porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados”. Ou seja, as pessoas menos necessitadas contribuiriam mensalmente com as de recursos mais escassos, retrocedendo na questão da gratuidade do ensino estabelecido na Constituição anterior, oficializando o ensino público pago e deixando a população pobre apenas à expectativa da solidariedade alheia.

Outro grande retrocesso foi a retirada da obrigatoriedade de dotação orçamentária. Na CF de 1934, a União e os municípios deveriam aplicar 10%, e o Distrito Federal, nunca menos que 20% do arrecadado com impostos (art. 156). A Constituição do Estado Novo silenciou-se sobre o assunto.

A política educacional da ditadura varguista se preocupou com o ensino profissionalizante, tanto que este mereceu um longo artigo na Carta Magna:

Art. 129. A infancia e á juventude, a que faltarem os recursos necessarios á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municipios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionaes.

O ensino prevocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes.

É dever das industrias e dos syndicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsidios a lhes serem concedidos pelo poder publico (Brasil, CF 1937).

O primeiro parágrafo do artigo vinculava quem não dispusesse de recursos para estudar em instituição particular a estudar no ensino público, mas não gratuito, como analisado no artigo 130, em todos os graus, inclusive profissionalizante, explicitando no segundo esta determinação a “classe menos favorecida”. No último parágrafo, impõe às indústrias criar “escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários”.

A Constituição Federal manteve o ensino religioso, óbvio, pois foi Francisco Campos quem o reabilitou em 1931, quando era Ministro da Educação e Saúde. Para que não haja dúvidas: ensino religioso, nesse período, lê-se como Católico Apostólico Romano, e a Igreja Católica irá usar a sala de aula para valorizar sua doutrina e desqualificar as demais, particularmente as de matriz africana, qualificadas como coisa do diabo.

A Carta de 1937 trouxe a obrigatoriedade do ensino cívico em todas as escolas primárias, normais e secundárias (art.131), um dos vieses para inculcar a ideologia estadonovista na estudantada.

A regulamentação dos preceitos constitucionais sobre educação foi tarefa do Ministro Gustavo Capanema. Mas antes de tratar desse assunto, é pertinente uma breve biografia deste que, até hoje, foi o Ministro da Educação que mais tempo permaneceu no posto: de 1934 até o fim do Estado Novo, em 1945.

Capanema era mineiro, natural de Pitangui, e nasceu em 10 de agosto de 1900. Neto de Guilherme Schüch, o Barrão de Capanema, bacharelou-se em direito em dezembro de 1924, lecionou na cidade natal até 1929, período da reforma educacional promovida por Francisco Campos. Em 1927, foi eleito vereador. Na cisão ocorrida no Partido Republicano Mineiro, em 1929, fica com a ala do Governador Antônio Carlos Andrada e Francisco Campos, e fundam a Aliança Liberal.

Seu primo, Olegário Maciel, é eleito presidente de Minas Gerais em 1930, tomando posse em 7 de Setembro, e o nomeou chefe-de-gabinete. Menos de um mês depois, em 3 de outubro, eclode o movimento que levou Getúlio Vargas à Presidência da República. Após a vitória Olegário Maciel, único governante estadual a permanecer no cargo após o golpe, realiza uma reforma no seu secretariado, expurgando os aliados de Artur Bernades, que apoiaram os cafeicultores paulistas na disputa do poder nacional. Assim, Capanema passa a ser Secretário do Interior e Justiça, cargo que tinha, entre outras atribuições, cuidar da educação, e que já fora ocupado por Francisco Campos que, nesse momento, era Ministro da Educação e Saúde.

Campos e Capanema fundaram a Legião Liberal Mineira, conhecida também por Legião de Outubro, de inspiração fascista e com o objetivo de limpar Minas da influência de Artur Bernardes. Em 1933, é eleito Deputado Constituinte pelo Partido Progressista (PP). Com a Constituição de 1934 pronta em 24 de junho, Vargas, recém-eleito presidente pelos constituintes, convida Gustavo Capanema Jr. para ocupar o Ministério da Educação. Após o Estado Novo, sai do Ministério e se elege por várias vezes deputado. Em 1964, apóia os golpistas militares que depuseram João Goulart. Em 1966, ingressa na ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e, por esse partido, se eleje senador por Minas Gerais em 1970, presidindo a Comissão de Educação e Cultura no triênio de 1971 a 1973.

Nove personalidades subescreveram a Constituição de 1937, que legalizou o Estado Novo. Entre elas estavam Getúlio Vargas, Francisco Campos, Eurico Dutra e Gustavo Capanema, que tinha a tarefa de transportar para a realidade das escolas os preceitos constitucionais.

Em 1942, são editados, por iniciativa do Ministro, quatro decretos-lei. Para quem não é versado na linguagem jurídica, isto significa “decreto com força de lei, emanado do poder executivo, quando este acumula anormalmente as funções do legislativo” (Houaiss. 2001). Próprios da ditadura, esses decretos ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação, ou Reforma Capanema. São eles:

1. O Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.
2. O Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro, que regulamenta o ensino industrial.
3. O Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, que regulamenta o ensino secundário.
4. O Decreto-lei 4.481, de 16 de julho, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI.

Dois decretos-lei rezam sobre a criação do SENAI. Em 1946, é criado o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), com mesmo espírito. Essas duas instituições de ensino profissionalizante tiveram, e ainda têm, dois impactos negativos. O primeiro, sobre a classe trabalhadora, pois é o empregador quem escolhe a quem dar a

oportunidade de estudar e os trabalhadores, pensando em sua prole, diminuem seu ímpeto reivindicatório. O segundo impacto negativo é sobre a população afro-descendente que, como não ocupava postos de trabalho na indústria e nem no comércio, resultado da política racista do Estado brasileiro implementada desde o processo de instalação do trabalho assalariado, foi preterida mais uma vez. Se o pai e a mãe não trabalhavam na indústria nem no comércio, suas filhas e filhos não poderiam se profissionalizar. Logo, não teriam oportunidades de se empregar e, sucessivamente, seus descendentes. Um ciclo perverso, uma política racista e classista, com a garantia de “subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público”, como estabelecido no artigo 129, da Constituição de 1937.

Os decretos-leis que regulam as modalidades de ensino secundário e profissionalizante são complementares e criaram uma estrutura dual de educação: destina, explicitamente, à “classe desfavorecida” o ensino profissionalizante, e às “classes condutoras”, o secundário público perpetuando, a disparidades de classe. Sobre esse caráter da Reforma Capanema, Paulo Ghiraldelli Jr. escreveu:

A Reforma Capanema queria criar “elites condutoras” a partir de um dado setor já privilegiado economicamente, sem levar em conta o processo escolar pelo qual passaria cada indivíduo e que, segundo o credo liberal, poderia elevar os mais pobres a condições melhores. A idéia de elite condutora não é antagônica à idéia da democracia liberal; mas a idéia de elite condutora forjada a partir de uma segregação antecipada, onde determinados setores da sociedade são encaminhados para um determinado tipo de escola e outros setores a outro tipo de escola, pela lei, é incompatível a idéia de democracia liberal ou quaisquer outras idéias de democracia mais à esquerda (Ghiraldelli Jr., Paulo. 2008, p. 82).

O determinismo social estabelecido em lei, através da educação, ia além do ensino médio. Pertencentes da “classe desfavorecida”, que porventura conseguissem ascender a um curso superior, só poderiam fazê-lo em uma faculdade da mesma área do secundário. Às mulheres estava destinado o curso do Instituto de Educação, e depois a Faculdade de Filosofia, o que lhes dava o direito de ingressarem ao magistério.

Se do ponto de classe social, o ideário do Estado Novo é explícito em garantir o determinismo, tanto na Constituição como na Reforma de Capanema, do ponto de vista racial o mesmo não ocorre. Será que, apesar da ditadura, ou até por ela, o Brasil acabou com o racismo? Não. Então, o que aconteceu entre a CF de 1934, exageradamente

racista, eugênica, e a de três anos depois, ditatorial e com uma opção pelas classes condutoras sem meias-palavras? A resposta é o chamado “racismo cordial”.

RACISMO CORDIAL: ETAPA SUPERIOR DO RACISMO

A etimologia da palavra *cordial* vem do Latim medieval, e é relativa ao coração (Houaiss. 2001). Porém, para a população afro-descendente, poderia derivar de corda, pois essa não só amarra nos substratos mais baixos das possibilidades sócio-econômicas, como amarra até o debate sobre as relações étnicas na nossa sociedade. Por causa desse tipo de racismo, pessoas bem-intencionadas realmente acreditam não haver racismo no Brasil, inclusive parcela dos afro-descendentes. Essas pessoas só se rendem quando, no debate, são demonstrados indicadores estatísticos.

O racismo eugênico dividia os seres humanos em raças bem definidas pela genealogia, e cada uma tinha seu espaço determinado na sociedade. Umas raças eram inferiores, outras superiores. Esse racismo biológico justificou que as disputas geopolíticas dos países imperialistas europeus e estadunidense dominassem territórios e povos, e posteriormente também justificou duas Grandes Guerras entre eles.

O racismo biológico era falacioso, apesar de ser sustentado por teorias ditas científicas que compunham ao darwinismo social. Para superá-lo, a ciência teria que propor novas interpretações das diferenças sociais. A solução veio da Antropologia.

Franz Uri Boas, de origem alemã, nascido na Prússia em 1858, imigrou para os Estados Unidos em 1887, e nesse país desenvolveu sua importante obra antropológica. Boas será considerado o pai da Antropologia moderna. Ele descaracterizou o conceito de determinismo biológico e tratou de explicar as diferenças entre os seres humanos através da cultura, iniciando um movimento científico conhecido como culturalismo. A antropóloga e professora Josildeth Gomes Consorte, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), explica:

O culturalismo como esforço de compreensão da diversidade humana constitui-se no processo de crítica ao evolucionismo, caracterizando-se, fundamentalmente, por duas rupturas: uma com o determinismo geográfico e outra com o determinismo biológico. Na medida em que Franz Boas, o responsável por sua formulação, recusa as determinações do meio físico e as determinações raciais como responsáveis pela diversidade dos modos de vidas humanos, é na cultura e no particularismo histórico que ele vai buscar as fontes dessa diversidade. O culturalismo é, assim, a vertente do pensamento

antropológico que confere à cultura o primado da explicação ou responsabilidade por essa diversidade (Consorte, Josildeth. 1997, p. 27).

Boas lecionou de 1896 a 1936 na Universidade de Columbia, e foi orientador de antropólogos importantes como Margaret Mead, Melville Herkovits, Ruth Benedict e do brasileiro Gilberto Freyre, o inventor do racismo cordial.

O pernambucano Gilberto Freyre, nascido em 1900, filho de Alfredo Freyre, juiz e professor de Economia Política da Faculdade de Direito do Recife e de D. Francisca de Mello Freyre, estudou o primário e secundário no Colégio Americano Gilreath. Em 1918 rumou para os Estados Unidos, onde cursou a graduação na Universidade de Baylor (Waco, Texas) e mestrado na Universidade Colúmbia (Nova York). Retornou ao Brasil em 1924 e foi assessor do Governador de Pernambuco Estácio de Albuquerque Coimbra de 1927 até a deposição deste, em 1930, por ocasião do golpe de Getúlio e companhia. Em 1934, organiza o 1º Congresso de Estudos Afro-Brasileiros. Foi eleito Deputado Constituinte em 1946, pela União Democrática Nacional (UDN), permanecendo deputado até 1950. Freyre foi o intelectual brasileiro mais laureado no exterior.

Casa Grande & Senzala, o primeiro e mais famoso livro de uma vasta produção acadêmica de Gilberto Freyre, veio a público em dezembro 1933, rapidamente tornou-se um sucesso. Se não impediu que a Constituição de 1934 demonstrasse em suas letras toda a verve eugenista, logo mudaria a prática e discurso da elite brasileira. A noção de Brasil, nação e povo já não podiam ser as mesmas da Velha República, nas quais o Brasil estava fadado ao fracasso, dividido em raças e com uma parcela afro-descendente atrapalhava o crescimento da nação. E como muitos intelectuais pensavam tal qual o Conde Gobineau, até a posição geográfica corroborava para o fracasso do Brasil. Getúlio Vargas, logo após a implantação do Estado Novo, anuncia um novo modelo nação:

O Governo não deseja, em nenhuma hipótese, o dissídio das classes nem a predominância de umas sobre as outras. Fixação dos preceitos do cooperativismo na Constituição de 10 de dezembro (1937) deverá decorrer, naturalmente, o estímulo vivificador do espírito de colaboração entre as categorias de trabalho e de produção. Essa colaboração será efetivada na subordinação ao sentido superior da organização social. Um país não é apenas um conglomerado de indivíduos dentro de um trecho de território mas, principalmente, a

unidade da raça, a unidade da língua, a unidade do pensamento nacional (*Apud* Ianni, Octavio. 1989, p. 91).

É bom estarmos atentos a quatro partes do raciocínio varguista. A primeira prega a colaboração de classe, que será garantida por aparato legal, principalmente, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1º de maio de 1942, com o controle, repressão e intervenção nos sindicatos de trabalhadores, uma propaganda de massa meticulosa e ampla, elaborada Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), nas palavras de Vargas, “pela subordinação”.

Na segunda parte, Getúlio trata dos requisitos para a formação de um país (Estado). Além do “trecho de território”, faz-se necessária a “unidade de pensamento” que virá pelo controle dos meios de comunicação, prisão de opositores e mais propaganda do DIP. Terceira parte: trata da necessidade da unidade da língua, e essa preocupação dirigia-se, principalmente, aos imigrantes e descendentes de alemães e italianos, cujo avanço do totalitarismo nazi-fascista nos países dessas nacionalidades, levou os mentores do Estado Novo a se preocupar em neutralizar os laços entre os que aqui estavam e seus parentes europeus. Uma das armas utilizadas para garantir essa unidade foi a imposição às escolas destinadas a essas populações de lecionar apenas em português.

Há ainda, para formação do Estado, a quarta parte listada por Vargas, a “unidade da raça”. Percebamos as modificações ideológicas. Agora já não são mais “raças”, mas sim uma raça nacional, brasileira, unida, pronta também para colaboração rumo ao desenvolvimento do país. Para conseguir tal intento, será necessário um racismo que negue o racismo, a ponto de hoje muitos estudiosos e militantes, ao denunciar a existência de um brutal racismo na sociedade brasileira, serem acusados de promover o racismo. As ideias de Gilberto Freyre, contidas em toda sua obra e bem delimitas já em *Casa Grande & Senzala*, serão as bases desse racismo escamoteado, portanto é bom vermos algumas dessas ideias.

Já na introdução da obra de 1933, Freyre demonstra não ser um peixe fora d’água entre os pensadores racistas nacionais e internacionais, e também deixou transparecer seu próprio racismo:

Vi uma vez, depois de mais de três anos maciços de ausência do Brasil, um bando de marinheiros nacionais – mulatos e cafuzos – descendo não sei se do *São Paulo* ou do *Minas* pela neve mole do Brookyn. Deram-me a impressão de caricaturas de homens. E veio-

me à lembrança a frase de um livro de um viajante americano que acabara de ler sobre o Brasil: “*the fearfully mongrel aspect of most of the population*”¹⁴. A miscigenação resultava naquilo. Faltou-me quem me dissesse então, como em 1929 Roquette-Pinto aos arianistas do Congresso Brasileiro de Eugenia, que não eram simplesmente mulatos ou cafuzos que eu julgava representar o Brasil, mas cafuzos e mulatos doentes” (Freyre, Gilberto. 2004, p. 31).

Freyre escreveu, na mesma página: “dos problema brasileiros, nenhum que me inquietasse tanto como a miscigenação”. Ele irá dedicar boa parte do livro e de toda sua obra ao estudo dessa inquietação quanto à miscigenação que resultava “naquilo”, nas “caricaturas de homens”, que constituía a maioria da população com seu “temível aspecto de animal”. Pensamento idêntico dos amigos de Freyre, como ele participantes do 1º Congresso de Eugenia, já estudado aqui. Em tempo: o eugenista Roquette-Pinto, lembrado por Freyre, foi um dos primeiros a elogiar pela imprensa *Casa Grande & Senzala*, e divulgou suas idéias através da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, fundada por este em 1934.

Apesar dessa visão de miscigenação, esse é o foco principal da obra da antropológica e, segundo a professora Josildeth:

Casa Grande & senzala será saudado e aplaudido como uma ode à miscigenação e à contribuição africana à nossa formação, embora seja, até hoje, amplamente criticado como o fundador do mito das três raças, como instalador do mito da democracia racial num país onde o preconceito racial era e ainda é um fato (Consorte, Josildeth. 1997, p. 30).

Segundo Freyre, sociedade brasileira teria sido formada pela junção, pelo hibridismo das três raças, a do colonizar português, indígenas e do negro africano. O hibridismo já seria próprio da formação do português que, em sua gênese, também era miscigenada.

Entre os elementos que se juntaram para formar a nação portuguesa, dos de origem ou estoques semita, gente de uma mobilidade, de uma plasticidade, de uma adaptabilidade tanto social como física que facilmente se surpreendem no português navegador e cosmopolita do século XV. Hereditariamente predisposto à vida nos trópicos por um longo *habitat* tropical. O elemento semita, móvel e adaptável como nenhum outra, terá dado ao colonizador português do Brasil algumas

¹⁴ O aspecto temível de animal [cão] da maioria da população,

das suas principais condições físicas e psíquicas de êxito e de resistência (Freyre, Gilberto. 2004, pp. 69 e 70).

Para Freyre, a mobilidade dos portugueses, herdada do estoque semita, foi importante para a vitória do colonizador, mas não a principal. A característica essencial foi a capacidade de miscigenar.

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial na eficácia de ação colonizadora. A miscibilidade mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa e volume humano para a colonização (...) (*Ibidem*, pp. 70 e 71).

Essa habilidade nata dos “machos atrevidos” portugueses de misturarem-se “gostosamente com mulheres de cor” vem de outro povo que, segundo Freyre, compôs a genética portuguesa “para tal processo prepara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual com raças de cor, invasoras ou vizinhas da Península, uma delas a de fé maometana” (*Ibidem*, p. 71). Para o autor, os intrépidos portugueses encontraram em terras mulheres semelhantes às mouras. A comparação e descrição delas, feita em *Casa Grande & Senzala* é, a nosso ver, hilária de tanto preconceito (conceito prévio):

O longo contato com os sarracenos deixara idealizada entre os portugueses a figura da moura-encantada, tipo delicioso de mulher morena e de olhos pretos, envolta em misticismo sexual (...) os colonizadores vieram encontrar parecido, quase igual, entre as índias nuas e de cabelos soltos do Brasil. Que estas tinham porém os olhos e os cabelos pretos, o corpo pardo pintado de vermelho, e, tanto as nereidas mouriscas, eram doidas por um banho de rio, onde se refrescavam sua ardente nudez e por um pente para pentear o cabelo. Além do que, eram gordas como as mouras. Apenas mais ariscas: por qualquer bugiganga ou caco de espelho estavam se entregando, de pernas abertas, aos “caraibas” gulosos de mulheres (*Ibidem*, p. 71).

Ainda sobre o conceito prévio que Gilberto Freyre tinha e espalhou mundo afora sobre os indígenas brasileiros e sobre a estratégia de dominação, vejamos mais um trecho:

(...) a colonização européia vem surpreender nesta parte da América quase que bandos de crianças grandes; uma cultura verde e incipiente; ainda na primeira dentição; sem os ossos nem a desenvolvimento nem a resistência das grandes civilizações americanas [incas, astecas e maias] (...) o invasor por sua vez pouco numeroso foi desde logo contemporizando com o elemento nativo; servindo-se do homem para as necessidades de trabalho e principalmente de guerra, de conquistas dos sertões e desbravamento do mato virgem e da mulher para as de geração de família (*Ibidem*, p. 158).

A cultura dos aborígenes brasileiros era tão “verde e incipiente” que não era inferior apenas à do invasor, mas também a da população retirada da África, que Freyre chamou de “filhos da adusta terra de Cam” (*Ibidem*, p. 368)¹⁵ Sobre a inferioridade do povo indígena em relação ao africano, Freyre cita o livro acadêmico *Minha terra, minha gente*, de autoria do professor Afrânio Peixoto: “estavam [os africanos] numa evolução social mais adiantada que dos nossos índios” (*Ibidem*, p. 368).

Considerar a população vinda da África e sua prole aqui nascida em um patamar cultural superior ao dos indígenas é o que leva Freyre a reconhecer a contribuição dos primeiros para a cultura brasileira, já os segundos, para ele, em nada influenciaram. Mas no que consistiu a contribuição africana? Leia o que escreveu o antropólogo:

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todas as marcas da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de comer ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bichos e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem (*Ibidem*, p. 367).

As três raças formadoras da “raça brasileira”, como se pode ver, viviam em perfeita harmonia no pensamento freyriano. O homem branco português, por sua natureza dominadora, com libido sexual inabalável normatiza e suaviza a convivência social. Não há tensão social nem no presente, nem no passado de ocupação do território de escravidão. Freyre fez uma comparação do regime escravocrata brasileiro com o industrial, dos Estados Unidos: “os senhores de engenho tiveram no Brasil um arremedo

¹⁵ Freyre refere-se ao mito racista, deturpador da história bíblica, no qual os povos africanos seriam descendentes de Cam. Após uma embriaguez por vinho, Noé foi surpreendido pelo seu filho Cam. Por esse pecado Canaã, seu filho foi amaldiçoado (Gênesis Capítulo 09 Versículos 20 a 27) não encontra-se nenhuma referência à África.

de taylorismo, procurando obter do escravo negro, comprado caro, o máximo do esforço útil e não simplesmente o máximo de rendimento” (*Ibidem*, p. 107).

A falácia ideológica de Gilberto Freyre, da democracia racial, será parte do discurso oficial do governo Vargas e irá se enveredar para dentro das escolas por diversos meios, entre eles a formação das professoras tanto no Instituto de Educação (Normal) quanto na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, inaugurada em 1939, com a função de preparar para o magistério. Uma outra forma de introduzir o racismo cordial no ambiente escolar foram os livros didáticos que, durante o Estado Novo, eram previamente analisados e censurados, pela Comissão Nacional do Livro Didático.

UM HIATO DEMOCRÁTICO: PROSECUÇÃO DA DEMOCRACIA RACIAL

Entre 1945 a 1964, ocorreu um período de democracia na História Brasileira, uma democracia na verdade um tanto conturbada com ameaças de golpes, suicídio presidencial, renúncia, mudança de regime de governo. Para alguns países, esse período não se caracterizaria como democrático. Só para se ter uma ideia, para o Partido Comunista do Brasil ela durou apenas dois anos, mas para os padrões da nossa República, até 1988 será o máximo de democracia que conhecemos.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, o mundo necessitava respirar ares mais tranquilos, até para a recuperação da produção nos países centrais do sistema capitalista. É o período da Guerra Fria. No Brasil, forças nem todas democráticas, se levantaram e impuseram o fim do Estado Novo e a retirada de Getúlio Vargas do poder. Em 29 de outubro, ele foi deposto por um movimento militar liderado por generais que compunham seu próprio ministério, entre eles Eurico Gaspar Dutra, um dos articuladores da implantação do Estado Novo, que será eleito presidente nas eleições de 2 de dezembro de 1945 e empossado em 31 de janeiro do ano seguinte.

A autoritária Constituição de 1937 já não servia mais. Assim, ainda em 1946, é convocada uma nova Assembleia Constituinte, que encerrou seus trabalhos com a promulgação da Constituição em 18 de setembro de 1946. Essa constituição trouxe poucas novidades para a educação, e manteve a mesma estrutura elaborada pelo Estado Novo, inclusive o ensino religioso.

Porém após a promulgação, tramitou no Congresso Nacional a tentativa de se criar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Criou-se um projeto enviado ao Congresso em 1938, que foi arquivado por obstrução do deputado Gustavo Capanema, o mesmo que criara a estrutura vigente até então. O projeto, estranhamente, desapareceu.

Retomado o debate dois anos depois, um novo projeto teria que ser construído. A Comissão de Educação e Cultura demorou seis anos para concluir o projeto, que também não foi para frente. Em 1958, foi brutalmente alterado pelo chamado “Substitutivo Lacerda”, de autoria de Carlos Lacerda, com base nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimento Particulares de Ensino, de 1948. O debate se arrastará até 1961, mas além dos interesses das escolas privadas, também os populares se fizeram presentes no embate. Ghiraldelli Jr. conta o final da disputa:

Enfim, em 1961, com o projeto de LDBEN aprovado pela Câmara, faltando apenas sua aprovação pelo Senado, a Campanha pela Escola Pública chegou ao seu apogeu. Em julho, no Sindicato dos Metalúrgicos em São Paulo, realizou-se a II Conferência em Defesa da Escola Pública. Intelectuais e dirigentes sindicais voltaram a condenar o projeto que, segundo as palavras de Florestan Fernandes à época, pautou-se por fazer “concessões à cupidez ou à ânsia de poder dos círculos privatistas. Ainda em 1961 o projeto foi aprovado e sancionado pelo Presidente da República (Ghiraldelli Jr., Paulo. 2008, p. 97).

A Lei 4.024/1961 foi considerada pelos mais aguerridos dos defensores dos anseios populares como uma derrota frente ao poder dos estabelecimentos privados, inclusive as instituições ligadas a religiões cristãs, principalmente a Igreja Católica. Entre os pontos encontrados a LDBEN, estão: no Título II “Do Direito a Educação”, o que o “Substitutivo Lacerda” desejava que a educação fosse responsabilidade da família, tal como a Constituição do Estado Novo, ficou no artigo “2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.” (Brasil. LDB. 1961).

O ensino privado ficou assegurado no Capítulo “Da Liberdade de Ensino”, Capítulo introduzido no debate pelo “Substitutivo Lacerda”, com a vitória dos defensores do ensino pago, com seguinte redação Artigo 5º: “São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados”.

No título “Dos Sistemas de Ensino”, encontrava-se descrita a competência do poder público: “A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino” (artigo 11) e a afirmação que “é da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior” (artigo 14).

É importante trazer ao debate a luta por uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade, e de como tais embates ocorreram na história da educação brasileira, pois a população afro-descendente, por sua posição sócio-econômica, só se beneficiará da estrutura, juntamente às demais camadas oprimidas, quando for possível este patamar de organização educacional.

O breve período democrático contido entre os anos 1945 a 1964 permitiu outros assuntos de interesse das filhas e filhos de ascendência africana. Para os estudos acadêmicos sobre as relações étnico-raciais em nosso país foi um momento ímpar. O racismo, como era entendido e praticado em diversas partes do mundo, foi um dos fatores que levaram às duas Guerras Mundiais. Ao término da segunda, a Unesco, impressionada com os estudos de Gilberto Freyre, reconhecidos no mundo inteiro, tomou a decisão de financiar uma série de estudos sobre como a sociedade brasileira teria resolvido “o conflito das raças”. A professora Josildeth Consorte, que participou desse mutirão de pesquisa, lembra que:

A partir da década de 50, a tônica da reflexão sobre o negro deslocou-se do âmbito da cultura para o das relações raciais. Sob o patrocínio da Unesco, uma série de pesquisas foram desenvolvidas, de norte a sul do país, até o início da década de 60, delas resultando um conjunto significativos de trabalhos através dos quais se buscava investigar a inserção do negro na sociedade de classes, focalizando sobretudo as barreiras à sua ascensão social. Deste período, são importantes, nesta área, as contribuições de: Talles de Azevedo, Charles Wagley, Marvin Harris, Harry Hutchinson e Benjamin Zimmerman (Bahia); Rene Ribeiro (Recife); Luiz A. Da Costa Pinto (Rio de Janeiro); Oracy Nogueira, Florestan Fernandes, Rogê Bastide (São Paulo); Otávio Ianni (Paraná); Fernando Henrique Cardoso (Rio Grande do Sul) dentre outros. (...) os estudos de corte mais sociológico, voltados para inserção do negro na sociedade de classes foram responsáveis pelo desnudamento dos mecanismos através dos quais os negros vinham sendo mantidos nas posições mais baixas da pirâmide social (Consorte, Josildeth. 1991, p. 89).

Sem o desnudamento realizado por esses cientistas sociais, esta dissertação e muitos outros trabalhos de pesquisas que aliam conceitos de relações raciais integrados com conceitos classistas não seriam possíveis. Provavelmente, apenas a militância dos

agrupamentos estariam denunciando o racismo, sem ou com pouca penetração no mundo acadêmico, como foi feito por inúmeros militantes da causa afro-descendente, como, por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN).

Fundado em 1944, o TEN permanece em atividade até 1961, com o objetivo de valorização da parcela afro-descendente do povo por intermédio do teatro, a busca pela cidadania, atrizes e atores em busca da conscientização e a denúncia das condições sociais à qual população representada pela companhia estava submetida.

No elenco, recrutado entre operários, empregadas domésticas e favelados entre seus artistas estavam Arinda Serafim, Aguinaldo Camargo, Marina Gonçalves, Ruth de Souza, José Maria Monteiro, Haroldo Costa Garcia, Léa Silva, Antonio Pompeu e o grande orchestrador do Teatro Experimental do Negro, Abdias do Nascimento. Edson França, historiador e integrante da Executiva Nacional da Unegro (União de Negros e Negras Pela Igualdade Racial), fez a seguinte análise do TEN:

O TEN caracterizou uma nova locução e um novo *modus operandis* do movimento negro, mantendo o objetivo de contribuir para sua elevação e integração social. (...) Através da educação, cultura e arte passou a atingir parcela da população negra e da massa crítica nacional. Em consequência dessas alterações percebe-se um grau de elitização das lideranças do movimento negro. Se antes os dirigentes eram proletários – cozinheiros, contínuos, operários, semi-alfabetizados –, com o advento do TEN o protagonismo passa a ser exercido por negros de classe média, como advogados, sociólogos, artistas, professores, economistas, negros letrados que antes resistiam em participar da discussão racial e da organização política dos negros. (França, Edson. 2007, pp. 32 e 33).

Infelizmente, a boa organização do TEN, tanto como experiência artística e de organização social, não pode tornar-se uma realidade capaz de transformar a sociedade. Tampouco os pesquisadores e suas pesquisas de importantes resultados atingiu a capacidade de transformação social, porque o Estado brasileiro irá sofrer, em 1964, mais um golpe e mais uma ditadura.

O pequeno tempo do hiato democrático e as tensões políticas impossibilitaram que se realizassem modificações dignas de notas na educação. O conteúdo ideológico racial permaneceu o do racismo cordial, que se manterá durante a política curricular dos os anos de chumbo.

DITADURA MILITAR: PERDURA O RACISMO CORDIAL

Uma aliança formada pela Alta Cúpula Militar, a grande burguesia nacional, setores da classe média, multinacionais, a ala retrógrada da Igreja Católica uniram-se contra o chamado “inimigo interno”: sindicalistas, ligas camponesas, militares progressistas, estudantes, professorado, intelectuais e artistas de esquerda, rotulados apenas de comunistas pelos ideólogos do regime que se iniciou em 31 de março de 1964.

Eram tempos da quente Guerra Fria e tudo era feito para deter o avanço do comunismo pelo continente. Em resumo, muita repressão, centralização e censura.

Duas semanas após a ocupação do poder pelas forças golpistas, elas mostram o que pretendiam com a educação, extinguindo o Plano Nacional da Educação (PNE), elaborado e em vigor desde 1962. O PNE rezava, por exemplo, que o Governo Federal deveria investir no mínimo 25% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a Educação.

O entrelaçamento espúrio entre o Ministério da Educação e Cultura com e a *Agency for International Development* comprometeu a política educacional brasileira, submetendo-a a um grupo de tecnocratas estado-unidenses em “tenebrosas transações”. De 1964 a 1968, foram assinados doze dos chamados “acordos MEC-USAID”.

Os governos militares implementaram duas reformas no ensino: em 1968, a Universitária (Lei 5.540), e em 1971, a do Secundário (Lei 5.692).

Na Reforma Universitária, talvez a mais nefasta consequência tenha sido a entrega do ensino superior à iniciativa privada para absorver os chamados “excedentes”. A consequência desse ato, no longo prazo, é que em São Paulo, atualmente 95% vagas no ensino superior são de entidades privadas, muitas de qualidade reconhecidamente precária, alguns apelidadas de “Uni-Esquinas”. Essas vagas são ocupadas pela estudantada da escola de ensino médio de pública, principalmente pela facilidade de ingresso e por oferecer uma formação aligeirada.

Em uma só penada, a Reforma do Ensino Secundário transformou todas as escolas de ensino de segundo grau em profissionalizante, sem prever recursos materiais e humanos. Veja o que diz ao texto do Parecer CNE nº 16/99, quando analisa esse

período da história do ensino profissionalizante no Brasil. A citação merece ser transcrita na íntegra:

A Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61 no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um capítulo marcante na história da educação profissional, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei. Desse quadro não podem ser ignoradas as centenas e centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único. Dentre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade. A educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público estaduais, os quais estavam às voltas com a deterioração acelerada que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de funcionamento das escolas. Isto não interferiu diretamente na qualidade da educação profissional das instituições especializadas, mas interferiu nos sistemas públicos de ensino, que não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país (Parecer CNE 16/99).

Ou seja, a medida acabou formalmente com a dualidade da educação secundária, mas impôs, para a classe econômica dependente da escola pública, uma formação educacional estritamente voltada para preenchimento de postos de trabalhos de elaboração técnica. Quem tinha condições de manter seus filhos e filhas nas escolas privadas, não atingidas pela medida, continuou podendo optar por um ensino técnico de qualidade ou por prepará-los para o ensino superior nas escolas que mantiveram o caráter propedêutico do secundário.

No que diz respeito à educação, o impacto dessa Reforma fez-se sentir principalmente sobre a formação do professorado. Paulo Ghiraldelli Jr. afirmou:

Transformou o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do ensino básico na “Habilitação Magistério” que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior (Ghiraldelli Jr., Paulo. 2008, p. 125).

O autor generalizou, ao dizer desta forma, deixando transparecer a interpretação de que todas as pessoas que foram para o curso de magistério neste período não o desejavam, indo apenas por incapacidade de conseguir coisa melhor, o que não pode ser verdade, pois o magistério até hoje encanta muitas pessoas, e naquela época não seria diferente. Mas a tirando o caráter de unanimidade a crítica é pertinente.

Na transformação do ensino secundário, ao implantar o ensino técnico sem ampliar a carga horária, disciplinas foram substituídas. Assim, a reflexão sobre os acontecimentos sociais foi jogada para escanteio e, para constituir o currículo, foram implantadas disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), esta, na verdade, implantada em 1962, mas com outro espírito. Principalmente por meio dessas duas disciplinas é que o ideário dos senhores do poder eram transmitidos às novas gerações: a ordem, a obediência, o anticomunismo e o ufanismo. Nas relações étnico-raciais, perpetuam o racismo cordial como doutrina oficial da Ditadura Militar.

É bom que se diga que, apesar de toda a repressão utilizada pelas forças reacionárias instaladas no poder, os movimentos não foram silenciados por completo. Porém, a partir de 1973, quando a Crise do Petróleo expôs a fragilidade do Milagre Brasileiro e uma parcela do povo percebeu que o bolo da economia não seria dividido, as manifestações e organizações populares se multiplicaram, como o movimento contra a carestia, movimento feminista, mutirões pela moradia, Comunidades Eclesiais de Base, movimento por vagas nas escolas e a luta pela anistia.

Essa efervescência política de massas, somada às experiências da luta pela independência dos países africanos, ainda subjugados pelo colonialismo, e também as reivindicações dos afro-descendentes pelos direitos civis e contra o racismo, nos EUA, e em outras partes do mundo, levaram a surgir diversas organizações no Brasil afora que se autodenominavam parte do movimento negro.

Em São Paulo, duas atitudes explícitas de racismo, em toda a sua crueldade, foram decisivas para impulsionar a reorganização do movimento negro: o assassinato de dois trabalhadores afro-descendentes – Newton Lourenço e Robson Silveira da Luz –, e o outro fato foi a proibição pelo Clube de Regatas Tietê de quatro esportistas em competição, por esses serem negros.

No dia 7 de Julho de 1978, um grupo de militantes políticos realizaram, nas escadarias do Teatro Municipal, um ato contra o racismo, a discriminação racial e a

violência policial. Surge, desse ato, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). A importância histórico-social desse movimento foi assim analisada por Edson França:

A explosão do dia 7 de Julho de 1978 e a consequente quebra do silêncio da luta anti-racista em plena Ditadura Militar foram elementos de suma importância para o país com as características étnicas do Brasil. A partir desse grito, o movimento negro foi às ruas, massificou sua abordagem, denunciou todas as manifestações de racismo – explícito ou implícito (França, Edson. 2007, p. 38).

Os movimentos políticos partidários ou populares, entre eles os que lutam contra o racismo, conquistaram com muita luta a redemocratização do país. Desde as eleições do primeiro Presidente da República civil, em 1985, mesmo que pela via indireta e todos os outros senões, milhares pessoas que foram para as praças pedindo “Diretas, já” se levantaram. Hoje, mais de duas décadas depois, na vigência do segundo mandato do primeiro Presidente oriundo das classes subalternas economicamente, mesmo com todos os senões que toda a população possa ter, cremos que a democracia se ampliou e movimento negro conquistou algumas vitórias. Pesam e perduram as diferenças econômicas: a população afro-descendente é a maior entre os desempregados, os salários permanecem os mais baixos e os das mulheres negras ainda é menor, o adolescente afro-descendente da periferia é vítima preferencial de assassinatos e da violência policial. Na educação, a maioria das crianças evadidas e repetentes é formadas por pessoas de ascendência africana. Apesar de tudo isso, acreditamos que conquistamos algumas vitórias. Na educação, a nosso ver, a Lei 10.639 de 2003 é uma bela vitória e uma possibilidade de superação do racismo estrategicamente imposto na educação pela classe dominante. É sobre essa possibilidade que trataremos na segunda parte desta dissertação.

APONTAMENTOS SOBRE A PARTE UM

A intenção deste breve histórico da origem do racismo na escola brasileira é demonstrar como a classe dominante utiliza a escola como vetor de imposição de valores ideológicos que corroboram com tal dominação, focando no racismo.

O sistema educacional brasileiro, como conhecemos hoje, formou-se com a implantação da República, e terá seu contorno mais definido na década de trinta, na Era Vargas.

Centralizei minhas observações sobre esse período nos princípios filosóficos que fundamentaram as ações dos operadores da introdução do racismo na educação. Do positivismo comteano, inspirador de muitos republicanos, entre eles Benjamin Constant, realizador da primeira reforma educacional, após a deposição da monarquia, passando pelo liberalismo fundamentado por Herbert Spencer dos republicanos cafeicultores paulistas, que dominaram a nação por meio da Política do Café-com-Leite, até 1930. Encerrando pelo pensamento eugênico, apoiados pelas ideias de Galton e Lombroso, que empolgou médicos, psicólogos, biólogos, escritores, jornalistas, juristas e educadores que realizaram as reformas na década de 1920, e culminando com as reformas dos anos trintas e com a constituição de 1934.

Em 1933, foi publicada a importante obra do antropólogo Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, que inaugura uma fase superior do racismo, um racismo escamoteado ideologicamente, que nega a existência do próprio racismo, dissemina a ilusão da democracia racial, mantém na estrutura social as mesmas relações de inferiorização da população afro-descendente e dos povos indígenas. O racismo freyreano foi parte do ideário e sustentáculo da ditadura do Estado Novo (1935-1945) e da Ditadura Militar (1964-1985).

O estudo de parte das legislações educacionais desde a instituição da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, passando pela Constituição de 1891, a outorgada pelo Estado Novo, obra quase unipessoal de Lourenço Filho em 1935, a da redemocratização pós Segunda Guerra Mundial e pós-ditadura de Vargas, de 1946; a da ditadura militar de 1967. No tocante ao sistema educacional, houve, neste ínterim, duas Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB): a de 1961 e a que por ora vigora, aprovada em 1996, não esquecendo as intervenções sorrateiras realizadas durante a Ditadura Militar.

Todo este arcabouço legal em nada modificou a orientação racista do currículo escolar nacional. Somente os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que englobam as questões culturais e históricas da população afro-descendente como um dos temas transversais e a Lei 10.639/2003, que modifica a LDB tornando obrigatória esta temática no currículo dos estabelecimentos de ensinos formais. Porém a Lei, por si só, não altera a realidade. É necessário que os atores educacionais aponham na vida escolar, e é sobre isto que trata a segunda parte desta dissertação.

PARTE DOIS

UM ESTUDO DE CASO: O GARCIA COMANDA O CARNAVAL

À Ritinha, Celinho e Aurélio¹⁶

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DA PESQUISA

Após a análise de alguns dos caminhos pelos quais o racismo se esgueirou para dentro da escola, acompanhar a história da educação como aparelho ideológico, do racismo como parte da estratégia de dominação e observarmos a luta por um currículo que valorize as marcas culturais afro-descendentes – tanto as originárias na África quanto as elaboradas em terras brasileiras –, é fundamental analisar o momento atual da luta por um currículo que trate as tais presenças culturais.

Uma expressiva vitória legal dessa luta foi a aprovação da Lei 10.639, assinada em 2003 pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, modificando a LDB e acrescentando-lhe a temática da História e Cultura da África e dos afro-descendentes. Essa lei foi ampliada com justeza em março de 2008, somando às diretrizes e bases da educação nacional a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A Lei 11.645/2008 deu nova redação ao Artigo 26-A da LDB. O parágrafo primeiro exprime bem o espírito:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Lei 11.645/2008).

Concordo com essa inclusão, pois a população indígena sofre, no currículo escolar nacional, a mesma invisibilidade dos afro-descendentes. Mas como é dessa segunda população que cuida esta pesquisa, mantereí as referências à Lei 10.639/03.

¹⁶ Pessoas que lutaram a vida toda e são imprescindíveis, pois contribuíram com a luta em prol do povo.

As leis, como já dito na primeira parte deste trabalho, por si só não implicam mudanças. É necessário que os operadores do sistema educacional – ministros, secretários, dirigentes de ensino, diretores, professores, alunos e comunidade – se imbuam de vontade, se convençam ou sejam convencidos de que, para se ter uma sociedade realmente democrática. Faz-se necessário que a pluralidade cultural do país seja representada no currículo. A escola é fundamental na formação cultural das crianças, da juventude e, por extensão, da sociedade.

Reconhecer o espaço das marcas culturais afro-descendentes no currículo é um passo decisivo para a superação das desigualdades raciais que perduram até hoje. Romper com essa perversidade é impor uma derrota aos que usam o racismo, entre outras estratégias, para se perpetuar como opressores.

Entretanto, não basta uma lei e nem só a vontade de alguns para reverter uma cultura escolar implantada, como descrita na primeira parte desta dissertação. Há mais de um século, toda a geração de educadoras e educadores vem sendo formada por uma escola repetidora e fomentadora do racismo. Por isso a Lei 10.639/03, apesar de seus seis anos em 2009, apresenta pouquíssimos resultados. A professora Vera Balbino da Silva Ignácio (2008), em sua dissertação de mestrado apresentada em junho último, analisou questionários aplicados a dez professoras e professores coordenadores pedagógicos de escolas estaduais vinculadas a uma das Diretorias de Ensino da capital paulista. Ela concluiu que:

O comportamento do professor coordenador pedagógico durante a coleta de dados, nas respostas enunciadas no questionário e principalmente na resistência em participar da pesquisa, se omitindo em registrar sua opinião sobre as relações raciais, revelam que esse profissional compreende o tratamento desta temática como desnecessária, pois acredita serem suficientemente contempladas ao discutir de forma geral temas como ética e cidadania. Isso revela que este profissional não reconhece especificidades que precisam ser consideradas referente à negritude (Ignácio, Vera. 2008, p. 86).

A pesquisa tem relevância justamente por confrontar ocupantes de uma função importante, pois cabe à coordenação pedagógica a tarefa de mediar a legislação, as recomendações do MEC, as indicações da Secretaria de Educação e da Diretoria de Ensino com a prática dos professores em sala de aula, com os alunos. Se ocupantes dessa função se omitem, essa postura inviabiliza a efetivação do proposto pela Lei. Porém, se a pesquisa for direcionada a outros segmentos de profissionais da educação o

resultado não será diferente, já que os fatores que os levam a agir dessa forma foram produzidos historicamente, como exposto na primeira parte desta dissertação.

A resposta positiva para implantação da lei que propugna pela história da África e cultura afro-descendente no currículo tem de ser coletiva. Todos os segmentos educacionais devem fazer sua parte. Porém, enquanto isto não ocorre, é fundamental que, mesmo individualmente, cada pessoa consciente dessa necessidade dê sua contribuição. A seguir, apresentarei o relato de uma experiência realizada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila, localizada no Bairro Parque do Peruche, distrito da Casa Verde, Zona Norte de São Paulo (Figuras 3 e 4).

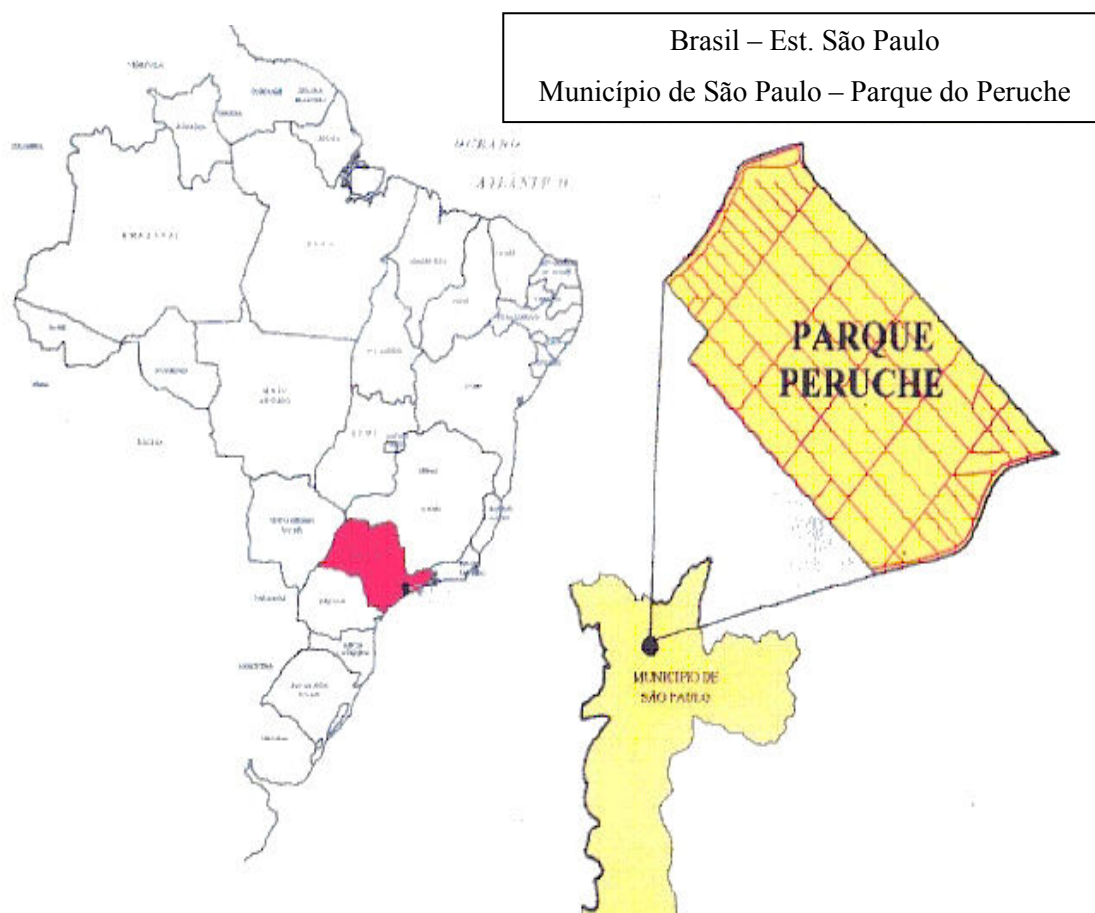


Figura 3: localização do Parque Peruche (Marcelino, Márcio. 2003, p. 28)



Figura 4: mapa da Zona Norte de São Paulo

Para embasamento tanto do procedimento adotado na pesquisa do caso do Garcia, como nas análises dos dados coletados, segui as orientações do professor Gilberto de Andrade Martins, em seu livro *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*, no qual expõe:

Um caso suficiente é aquele em que os limites, isto é, as fronteiras entre o fenômeno que está sendo estudado e seu contexto estão claramente delimitadas, evitando-se interpretações e descrições indevidas, ou não contempladas pelo estudo. O estudo deve mostrar de maneira convincente que foram coletadas e avaliadas as evidências relevantes e que o encadeamento de evidências são criativos e lógicos. A robustez analítica, lógica das conclusões e defesa das proposições sobre o Caso, com certeza, irão lhe garantir suficiência pela construção de uma teoria que consiga explicar o recorte da realidade explorado no Estudo de Caso (Martins, Andrade. 2006, p.4).

A bem da clareza da delimitação deste estudo de caso é imperativo afirmar que não foi objeto de investigação a existência do racismo dentro da instituição escolar analisada, pois esta não está isolada das estratégias de dominação de classe e, entre elas, do racismo. Vários estudos, nos últimos anos, que se seguiram ao processo de redemocratização, apontam para a existência do racismo no âmbito escolar. Um dos primeiros sobre o assunto foi o de Luiz Roberto Gonçalves, com sua dissertação de mestrado pela UFMG de 1985, *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação*, na qual já se apontava que estudantes afro-descendentes sofrem discriminação de outros colegas, o corpo docente não sabe como lidar com isso ou “não vê”. A lista é longa¹⁷, apesar de ainda haver muito que se pesquisar sobre o assunto.

Parto do princípio que, no Garcia, assim como em todo sistema escolar brasileiro, existe racismo. Para certificar-me dessa afirmação e também como parâmetro de análise utilizei dois estudos recentes: *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil* e *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*.

O primeiro é do professor Mozart Linhares da Silva, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Esse livro, que teve a primeira edição em 2007, demonstra que a escola legitima a hierarquização da sociedade por meio da incorporação e reprodução, pelas instituições, da estratégia racista de dominação. Foi calcado em uma pesquisa que envolveu 556 questionários aplicados a uma parcela da comunidade de Santa Cruz do Sul e 36 entrevistas ao professorado (34 do sexo feminino) em escolas públicas e particulares dos municípios de Santa Cruz do Sul, Sinimbu, Venâncio Aires e Vera Cruz, localizadas na região central do Rio Grande do Sul.

O segundo livro-parâmetro, já considerado um clássico, é de autoria da professora da Universidade de Brasília (UnB) e militante do movimento de mulheres negras Eliane Cavalleiro. O subtítulo *Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* sintetiza a inquietação e o objeto de estudo da autora. Ela analisou, por meio de observação *in loco* e entrevistas, o comportamento do alunado (afro-descendentes ou não) e do corpo docente. Foram entrevistadas seis professoras (uma

¹⁷ Só para citar alguns: Esmeralda V. Negrão. *A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis* in Cadernos de Pesquisas, nº 63. São Paulo. 1987; Eliana de Oliveira. *Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo*. PUC, 1994. Dissertação de Mestrado; Fúlvia Rosenberg. *Educação e desigualdade racial*. São Paulo. Loyola, 1984. Ana Célia Silva. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995. Kabenguele Munanga (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

afro-descendente), uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica (as duas euro-descendentes) e uma auxiliar de limpeza (afro-descendente).

A leitura desses dois livros fizeram-me perceber que a fonte de informação mais interessante seria o método das entrevistas, em que o entrevistado elabora seu próprio discurso, expõe suas idéias e impressões particulares e, muitas vezes, implícitas da memória. Por meio das respostas pessoais, busquei compor, pela somatória dos pontos de vista, uma visão mais nítida da complexidade que é o cotidiano de uma escola. Mesmo tratando-se de uma particularidade, no caso as atividades relacionadas com a cultura afro-brasileira e os relacionamentos inter-raciais, a complexidade permanece. Um observador nunca consegue absorver todas as nuances de uma realidade, mesmo quando ele é parte desta realidade. Portanto, temos que reconhecer as limitações e as complexidades humanas. Reconhecer a limitação humana individual não significa sermos displicentes no procurar apreender o máximo dessa realidade. Devemos sim, entender que a complexidade humana coletiva tem um número de variáveis, se não infinitas pelo menos tem grandezas difíceis de calcular. Por isso, seria arrogante de minha parte simplesmente descrever nossa versão sobre o que encontrei na EMEF Comandante Garcia D'Ávila. Daí a opção pela entrevista como instrumento principal na busca de informação dos acontecimentos e conhecimentos recentes na escola. Entretanto, não nos furtarei a dar minha versão dos acontecimentos, sem contudo esconder a visão dos entrevistados. Não anexei as entrevistas para manter o sigilo para manter o sigilo combinado com o pessoal entrevistado não inclui nos anexos as transcrições, elas estão mantidas sob minha guarda e a disposição a futuras pesquisas desde que se garanta a condição do anonimato. Os membros da banca examinadora tiveram livre acesso transcrições juntamente com cópia do áudio.

Para basilar a formulação das questões (disponíveis no anexo 2) foram utilizados alguns dos “saberes necessários à prática educativa” que detalharei adiante, propostos por Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, publicado pela primeira vez em 1996. Na Bienal do Livro de 2008, em São Paulo, a editora Paz e Terra lançou a 37ª edição com uma tiragem de 1.000.000 de exemplares, o que atesta a atualidade e importância da obra.

O pensamento de Freire é um iluminador em minha militância na educação. Vale lembrar os inúmeros debates com os companheiros Odair Rodrigues Santos Junior, Vanessa Aderaldo, Adérito Modesto, Robinson Luis Asso Luciano, César Augusto

Alves Silva, Ana Claudia Sandoval, Rita de Cássia Cruz, Célio Donizete Pereira e Aurélio de Oliveira Rodrigues – a esses três últimos dedico a segunda parte desta dissertação – da primeira gestão da União Mogiana de Estudantes Secundaristas (UMES). Ela foi fundada imediatamente depois da reconquista da liberdade de organização estudantil, uma das primeiras leis do governo Sarney contra os resquícios da ditadura militar. A UMES foi um espaço de debates acalorados. Na questão educacional, giravam em torno da pedagogia paulofreiriana *versus* politécnica. Naquela época eu já defendia, como ainda hoje, que as duas posições não são dispares.

Em *Pedagogia da autonomia*, já analisando a educação sob a “malvadez neoliberal” (Freire, Paulo. 2008, p. 14), Freire continua opositor do “ensino bancário” (Freire, Paulo, 2008, p. 25)¹⁸ e indica os saberes que a escola tem de ter, praticar e estimular para que a discência adquira autonomia.

Além destes saberes paulofreirianos que utilizo sempre ao analisar, sob a ótica da disputa ideológica frente ao discurso hegemônico racista, também recorro, para a elaboração das questões a alguns princípios educacionais, detalhados mais adiante, relacionados no Parecer do Conselho Nacional de Educação de 10 de março de 2004.

As principais atividades do Garcia na busca de tornar a Lei 10.639/03 uma realidade são realizadas em colaboração com as duas escolas de samba do bairro. Para que os resultados da pesquisa na escola possam ser apreciados de forma humana e feliz, é fundamental conhecer as histórias que convergem na EMEF Comandante Garcia D’Ávila na transformação das orientações legais em currículo vivo, como a história da formação do bairro, a história das escolas de samba Morro da Casa Verde e Peruche.

Por uma opção metodológica, apresento um perfil das pessoas indagadas, o que pretendi observar com as perguntas e os resultados das entrevistas no Capítulo 2 (Entrevistas: *Fala, comunidade!*). Porém, quando se fizer necessário, faremos referências às entrevistas, ainda neste Capítulo.

¹⁸ Conceito já apresentado por ele na *Pedagogia do oprimido*, publicado em 1970. Editora Paz e Terra, com base em manuscrito de 1968

CAPÍTULO 1: ABRE-ALAS PARA A EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

DISTRITO DA CASA VERDE

No morro cultivei a raiz
Do samba verdadeiro
Feito de coração
Com garra e tradição¹⁹

O Distrito Morro da Casa Verde tem sua origem no sítio do mesmo nome, localizado à margem esquerda do Rio Tietê. Em meados do século XIX, essa era uma propriedade do General José Arouche de Toledo Rendon, primeiro diretor da faculdade de direito do Largo S. Francisco. As irmãs do general moravam no sítio e eram conhecidas como “meninas da Casa Verde”. O povo passou a usar o sítio como referencial, dizendo “perto do sítio das meninas da Casa Verde”, “chegando ao sítio da Casa Verde”, “passando a Casa Verde”. Assim, o nome passou para o futuro distrito.

O General José Arouche era descendente de Amador Bueno da Ribeira, primeiro proprietário das terras, um dos homens mais ricos e influentes de São Paulo: Provedor da Capitania, Capitão-Mor, Ouvidor, Contador da Fazenda Real e Juiz de Órfãos. Irmão de Bartolomeu Bueno da Veiga, o Anhanguera, um dos mais conhecidos dos bandeirantes paulistas, Amador Bueno também foi um importante bandeirante. Era tão poderoso que os paulistas pretenderam aclamá-lo rei de São Paulo, em 1641, quando Portugal retoma a Colônia Brasil da Espanha, pondo fim à União Ibérica. Foi então proibida a escravidão indígena, que fazia a riqueza dos bandeirantes, mas não era lucrativa para a Coroa portuguesa, pois generosos lucros advinham do comércio de africanos escravizados. Amador Bueno, porém, declinou da honraria real, e jurou fidelidade ao rei de Portugal.

Em 1852, o sítio passa para Francisco Antonio Baruel. Alferes de polícia e fazendeiro, instalou na região (hoje Vila Baruel, bairro do distrito Morro da Casa Verde) um engenho para a fabricação de aguardente. Com seus 30 escravos, o sítio produzia também arroz, feijão e milho²⁰.

João Maxwell Rudge, filho de Jose M. Maxwell Rudge, um ilustre membro do Partido Republicano Paulista (PRP), um dos representantes da Cidade de São Paulo na

¹⁹ Leandro Augusto e Marcio Pires. Letra do Enredo: Morro da Casa Verde, um triunfo entre duas pérolas, de 2007.

²⁰ Informação extraída do livro *Bairros paulistanos de A a Z*, de Levino Ponciano. Editora Senac, 2001.

Convenção de Itu²¹, torna-se proprietário do sítio da Casa Verde. Horácio Vergueiro Rudge, filho de João Maxwell, decidiu lotear as terras e nelas criar um novo bairro com o nome de Vila Tietê, nome que não pegou. Os lotes foram ocupados, principalmente, por pequenos chacareiros, imigrantes chegados de Portugal e Espanha.

De acordo com Levindo (2001), o Censo de 2000 apurou que a Casa Verde contava, na época, com 83.615 moradores, tendo um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²² de 0,874, e um percentual de alfabetizados de 92,1. Isso não significa que não haja desigualdades sociais no distrito. Lá fica, por exemplo, a favela Futuro Melhor, a maior da zona Norte, com cerca de 20 mil habitantes.

A população é muito heterogênea, composta de diversas nacionalidades: portugueses, chineses, japoneses, chilenos e bolivianos que, na última década, constituíram no distrito uma numerosa concentração. Segundo o censo de 2000, a parcela afro-descendente da população local é a maior da cidade de São Paulo.

A população afro-descendente buscou moradia no distrito já no início do século XX, resultado da dupla pressão sócio-econômica: 1ª) Como resultado da política racista conhecida como imigrantismo, os negros saíram das cidades do interior, onde não havia possibilidades de trabalho e 2ª) Os negros ficaram impossibilitados de constituir moradia no centro da cidade. A população afrodescendente também estava sendo retirada do centro pela política de redesenho urbanístico engendrado pelo pensamento eugênico do início do século XX até o final da Segunda Guerra Mundial, com a consolidação da Avenida Paulista e a criação do bairro de Higienópolis (*cidade da higiene*), destinado à elite, para que ficasse longe da população doente. Além disso, Prestes Maia, prefeito de São Paulo de 1938 a 1945, executou o chamado *Plano de Avenidas*, que reconfigurou o centro com a criação e alargamento de avenidas como a Duque de Caxias, Consolação, Vieira de Carvalho, São Luís e Nove de Julho.

Segundo o morador do bairro do Peruche, Otácilio Ribeiro Filho, em entrevista para o livro *A Evolução urbana do parque do Peruche*, do geógrafo entusiasta e morador do bairro Marcio Michalczuk Marcelino, “A maioria das pessoas que povoaram o Peruche vieram do Bixiga, lá do Saracura, dos cortiços, então tinha esse loteamento e a grande maioria veio pra cá...” (Marcelino, Márcio. 2003, p.72)

²¹ Apresentada ao leitor na primeira parte desta dissertação, p. 18.

²² O índice varia de zero até 1, sendo considerado: baixo, entre 0 e 0,499; médio, de 0,500 a 0,799; elevado, quando maior ou igual a 0,800. A média do município de São Paulo é 0,841.

Para que não parem dúvidas, é importante dizer que o arbitramento do deslocamento da população afro-brasileira do centro de São Paulo começou bem antes desse que deu origem ao povoamento do Morro da Casa Verde. O professor Ramatis Jacino, autor de *O branqueamento do trabalho*, lembra:

O processo de expulsão dos negros que moravam em torno da Igreja do Rosário, no Largo do mesmo nome, atual praça Antônio Prado, é emblemático. Durou aproximadamente 30 anos e culminou com a mudança da Igreja e sua Irmandade, criada em 1711, para o outro lado do Rio Anhangabaú. Primeiro demoliu-se as casas em volta da Igreja da Igreja do Rosário e do Cemitério da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, para formar um largo, depois foi demolida a Igreja da Misericórdia, em 1888 e, por fim, em 1904, demoliu a Igreja do Rosário (Jacino, Ramatis. 2008, p. 66).

O grande número de afro-descendentes, muitos vindos da região da Bela Vista (Bixiga), depois das desapropriações para estruturação da Avenida Nove de Julho, região central da cidade, fará surgir uma grande quantidade de escolas de samba e blocos carnavalescos. A subprefeitura da região da Casa Verde, em seu sítio eletrônico, admite a possibilidade de somarem mais de dezoito, entre as quais: Rosas de Ouro, Mocidade Alegre, Império da Casa Verde, Sociedade Cachoeira Império do Samba, Explosão da Zona Norte, Bloco Carnavalesco Afro de Nagô na Arte do Samba, Unidos do Peruche e Morro da Casa Verde.

SOCIEDADE CARNAVALESCA MORRO DA CASA VERDE

Fundação: 6/4/1962 - Cores: Verde, Rosa e Branco.

Títulos: 1971 (Grupo 2), 1993 (Grupo 3), 1995 (Grupo 2), 2005 (Grupo 1).²³



Figura 5: estandarte da S. C. Morro da Casa Verde

²³As informações sobre assuntos referentes ao carnaval de São Paulo têm como fonte o sítio eletrônico da União das Escolas de Samba Paulista (UESP) e o da Sociedade Amantes do Samba Paulista http://www.sasp.com.br/a_carnaval.asp?rg_carnaval=1975. Consultado em 8 de novembro de 2008.

A Sociedade Carnavalesca Morro da Casa Verde é um patrimônio da população do bairro do mesmo nome. Foi fundada em 1962, por iniciativa do Zé do Banjo como era conhecido José de Nazareth, um sambista de renome, respeitado nas rodas de samba de São Paulo.

Como outras escolas samba paulistanas, como a Nenê da Vila Matilde e a Leandro de Itaquera, a Morro da Casa Verde é dirigida por gerações da mesma família. Com a morte de Zé do Banjo, em 1991, sua filha Laurinete Nazaré da Silva (Dona Guga, a “Embaixatriz do Samba”) assumiu a presidência e permanece na liderança da escola, auxiliada principalmente por seus filhos e netos. No primeiro carnaval organizado pela prefeitura, em 1968, a Morro da Casa Verde começa desfilando no segundo grupo. No ano seguinte, fica em segundo lugar com o enredo *Ouro Branco do Brasil*, permanecendo no segundo grupo, pois a Império do Cambuci e Acadêmicos do Ipiranga empataram em primeiro lugar. O acesso ao primeiro grupo veio em 1971, com o enredo *Brasil, samba e flores*. Contudo, ela foi desclassificada em 1972 com o enredo *Brasil recebe o mundo de braços abertos*. A escola subiu novamente para o Grupo 1 com o enredo *Brasil, amor e paz*. Volta para o segundo grupo em 1977. Em 1981, desfila no Grupo 3 e, em 1984, desfila no Grupo 4, voltando ao grupo 3, em 1988, com o enredo *Oxumaré: a serpente e o arco-íris*. Foi o fim da vigilância político-ideológica imposta pela ditadura militar, para o surgimento da temática afro-brasileira, reflexo da derrubada da censura e da crescente atuação da militância do movimento negro.

O professor de História João Pereira Paulo, em sua dissertação de Mestrado pelo Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica São Paulo (PUC-SP), realizou um importante estudo para entendermos este momento de final da ditadura e a ligação do Movimento Negro com as escolas de samba. O historiador analisou a trajetória política do agrupamento de conscientização afro-brasileiro *Fala Negão, Fala Mulher*, que atua na Zona Leste de São Paulo. Primeiro vejamos como ele sintetiza a ação da ditadura sobre o mundo do samba:

Essas relações podem ser percebidas nas escolas de sambas que eram submetidas às retaliações praticadas pela censura durante o período da ditadura militar (1964-1984), no Brasil. As apresentações eram acompanhadas pela polícia, mais especificamente pelo Departamento de Ordem Política Social – DOPS. Neste departamento havia um setor específico de opressão de polícia secreta que examinava antecipadamente as letras das músicas e as fantasias e se algo não lhes parecesse dentro dos padrões exigia que a escola entrasse com toda a documentação novamente.

Os limites se direcionavam especialmente aos enredos, que não podiam ter alusões políticas ou críticas veementes à postura do regime militar estabelecido no país entre 1964 e 1984 (Paulo, João. 2008 p. 102).

Já no final do período ditatorial, os mecanismos de censura já se encontravam afrouxados em virtude de vitórias da luta pela democratização mobilizada por diversos setores da sociedade brasileira – entre eles, o Movimento Negro. João Paulo conta como foi o encontro da escola de samba Leandro de Itaquera com o movimento *Fala Negrão*, *Fala Mulher*:

A história que começa com esse episódio é a relação de amor de Leandro e o samba. O senhor Leandro Alves Martins [Seu Leandro de Itaquera] desfilou na escola Falcão do Morro como Rei Sol [convidado por Gilson Nunes Vitório²⁴] e, em 1982, funda a Leandro de Itaquera. Tanto a escola de samba Leandro de Itaquera quanto o movimento *Fala Negrão*, *Fala Mulher* vivem e se reconstróem a partir dos desafios colocados, no tempo presente, à comunidade e ao Movimento na disputa entre permanências e mudanças. Em 2008, a escola de samba Leandro de Itaquera voltou para o grupo especial, inovando com o samba-enredo *Da revolta dos malês ao esplendor de um novo dia*. A atuação do movimento negro *Fala Negrão*, *Fala Mulher* se fez presente com a ala exclusiva a “Revolta dos malês”, que procurava dar a idéia de um grupo que busca a ruptura como forma de resistência (Paulo, João. 2008, p. 105).

Em 1992, a escola de samba Morro de Casa Verde desfila no Grupo 2. Em 1993, contudo, volta ao grupo 3 e é campeã com o enredo *De onde vim, pra onde vou... adivinha quem sou?* Em 1995, com *Sonho em verde-rosa*, cores da escola, é campeã do Grupo 2. Em 2000, desfila no Grupo Especial mas, em 2002, fica em 13º lugar e volta para o Grupo de Acesso, antigo Grupo 2. Em 2005, desfila no Grupo 1 (da UESP) e é campeã com o enredo *Bahia, terra de São Salvador*. Em 2007, fica em sétimo lugar no Grupo de Acesso mas, por força do regulamento, que rebaixou as quatro últimas colocadas, retorna ao Grupo 1. Em 2008, cumprindo a indicação da União das Escolas de Samba Paulistas (UESP) a todas as afiliadas de abordarem temas afro-brasileiros em protesto pelos 120 anos de abolição inacabada, desfila com o enredo *Palmares: a república aqui chegou! Liberdade, democracia e heróis negros em terras brasileiras*, a S. C. Morro da Casa Verde conquista o segundo lugar e volta, em 2009, ao Grupo de Acesso.

²⁴ Gilson Nunes Vitório, o Gilson Negrão, é um histórico militante do movimento negro de São Paulo e conselheiro fundador do *Fala Negrão*, *Fala Mulher*.

Com o enredo *Abram alas para esta cultura popular! Da terra do chão rachado ao rei do cangaço*, a escola realizou, em 2009, um excelente desfile, merecendo o Troféu Nota 10²⁵ concedido pelo Jornal *Diário de S. Paulo* como o melhor samba-enredo do ano. Apesar disso, a escola não conseguiu ir para o Grupo de Especial, mantendo-se no do Grupo de Acesso.

GRÊMIO RECREATIVO CULTURAL ESCOLAS DE SAMBA UNIDOS DO PERUCHE

Fundação: 4/1/1956. Cores: Verde, Amarelo, Azul e Branco.

Títulos: 1956, 1957 (Rádio Record), 1962 (Rádio América), 1965, 1966, 1967 (Grupo Especial) 1981 (Grupo 2), 2008 (Acesso).



Figura 6: Estandarte do G. R. E. S. Unidos do Peruche

O Peruche surge em 1956, com o nome Sociedade Esportiva Recreativa Beneficente Unidos do Parque Peruche, com um grupo de sambistas que integravam até esse momento a Escola de Samba Lavapés (fundada em 1930), liderados por Carlos Alberto Caetano, o embaixador do samba Seu Carlão. Sempre organizada, já 1956 a Escola tinha sua quadra própria, que mudou várias vezes até se fixar na Avenida Ordem e Progresso. A comunidade contribuía financeiramente, primeiro para o bloco, depois para a Escola. Os times de futebol do bairro, como Monte Azul do Parque Peruche, Ponte Preta do Morro e Estrela do Sul emprestavam seus instrumentos para a Escola.

Hoje, tanto o Peruche como a Morro da Casa Verde têm seus próprios times de futebol mas. Infelizmente, sem ter onde jogar no distrito, como reclamou Dona Guga, apontando para a utilidade social que um campo de futebol pode ter na periferia:

[Este bairro enorme aqui, e não tem um campo de futebol?] Não tem. A gente está cansado de pedir. Aqui tanto jogam *society*, como jogam

²⁵A lista com os demais ganhadores do Troféu pode ser consultada no endereço virtual: http://www.sosamba.com.br/cgi-bin/inpublisher/insite.cgi?acao=v&id_materia=3686&client=sosamba&template=noticia.htm

campo, como jogam futsal... salão. [Ontem eu fui ao Peruche, numa fase de eliminação dos Sambas, falaram que o time ia jogar não sei quando?] Também não tem, joga só fora. Não tem um campo, poderia pôr um professor lá, pôr uma escolinha, este bando de criança... [Do lado do Garcia tem um Centro Esportivo também chamado de Comandante Garcia D'Ávila, não tem um campo de futebol ali?] Mas ali só tem *society*, só salão. Aí me... o Morro joga lá naquele salão alguns jogos... os meninos jogam, os pequenos jogam, as vezes fazem festival lá, os de quatorze, treze também jogam... e não tem nada. Se tem um... um campo que nem tem o (...) você vai lá de manhã você uma categoria, joga outra faz uma polenta, uma rabada com carne moída distribui pras crianças ali passa o dia não fica ralhando como eu vejo tantas crianças criança pra cima pra baixo aí. Andando fazendo o que não deve, não tem (Dona Guga).

Como protesto contra a falta de espaços públicos esportivos, a EMEF Comandante Garcia D'Ávila propiciou ao alunado um campeonato de rua, no ano de 2006, em frente a uma propriedade particular murada, sem função social aparente.

A Escola de Samba Unidos do Peruche começou a desfilar pela II Categoria, como chamavam o Segundo Grupo antes da prefeitura se responsabilizar pela organização. Ela foi vice-campeã em 1960 e 1963, e campeã de 1965 a 1967. Em 1968, primeiro ano dos desfiles organizados pela prefeitura, o Peruche fez questão de lembrar que o carnaval já tinha uma história, com o enredo *50 anos de samba – meio século de glórias*, ficando com o vice-campeonato. Em 69, 70 e 71, a Peruche repete o vice-campeonato. Em 1981, é campeã do Grupo 2 com o enredo *Moço de prata, vitória-régia no carnaval* sobre a lenda amazonense da vitória-régia. Em 1989, realiza um desfile memorável com o enredo *Os sete tronos dos divinos Orixás*, abordando tema afro-brasileiro, pelos mesmos motivos da Morro da Casa Verde no ano anterior: fim da censura e influência da militância do movimento negro. Ficando com mais um vice-campeonato, colocação que se repete no ano seguinte com um enredo *De Roma pagã ao esplendor da Paulicéia*. No ano de 2001, desfila no Grupo de Acesso, com o enredo *Raça pura, mistura Brasil*, conquista o vice-campeonato, retornado ao Grupo Especial. Mas em 2005, volta desfilar no Grupo de Acesso, e novamente conquista o vice-campeonato com o enredo *Na terra, no mar, no infinito, somos todos irmãos*. Em 2008, desfila mais uma vez no Grupo de Acesso, com o enredo *Quilombos, quilombolas, kizomba, meu quilombo é o Peruche!*, Com o qual sagrou-se campeã.

O enredo para o carnaval de 2009, novamente no Grupo Especial, *Do ventre da terra à indomável cobiça do homem sobre os metais preciosos*, possibilitou à Peruche rememorar que o trabalho do povo retirado à força da África fez a riqueza da Corte

portuguesa, da futura elite brasileira e da Europa. O enredo contou, também, histórias de resistência e luta por liberdade, recordando as figuras emblemáticas de Chica da Silva e Chico Rei.

A religiosidade de matriz africana foi ao sambódromo representada por um dos casais de porta-bandeiras e mestres-sala, que ostentaram a fantasia *O ouro luziu sob os olhos de Oxum*. A orixá iorubana da água doce, da riqueza, da beleza, do amor, da fertilidade e dona do metal amarelo (Lopes, Nei, 2004) foi transportada pela ala das baianas. A Peruche não conseguiu somar pontos suficientes para permanecer no Grupo Especial mas, como diz o samba de exaltação da escola:

Quando o repicar dos tamborins
Anunciar é carnaval, carnaval, carnaval
E a nossa Escola querida
Descendo a Rua Zilda
Num cortejo magistral
A nossa comunidade
Como uma irmandade
Exaltando um feito sensacional²⁶ (SUPER LIGA, 2009).

Além espalhar alegria e cultura no carnaval paulistano, a Peruche também realiza um trabalho social, cujo carro-chefe é a alfabetização de jovens e adultos da 1º à 4º Série.

A história das escolas de samba é parte inconteste da história da população afro-descendente. Mesmo com o artigo da Lei 10.639/2003 que previa que as entidades educacionais deveriam aliar-se com entidades culturais de marcas afro-descendentes ter sido vetado. Na prática só se poderá haver a real implantação do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e da África de forma viva, criativa se houver trabalhos em conjunto entre as escolas organizadas pelo poder governamental e entidades políticas e culturais de afro-descendentes.

Esse é o caminho seguido pela EMEF Comandante Garcia D'Ávila. Verificar as dificuldades e os avanços desse caminho serão objetos da segunda parte desta dissertação e, para atingi-los faz-se necessário descrever a referida escola.

²⁶ Samba Exaltação da Unidos do Peruche, compositor: Seu Carlão do Peruche.

ESCOLA MUNICIPAL ENSINO FUNDAMENTAL COMANDANTE GARCIA D'ÁVILA

Quase no final da Rua Armando Coelho e Silva, “coração do Peruche”²⁷, fica a EMEF Comandante Garcia D'Ávila, onde não se encontra a agitação diária do restante da rua. É uma escola edificada em dois pavimentos. No térreo, fica a administração: secretaria, sala da direção e sala da coordenação pedagógica. Há duas salas destinadas ao professorado: uma de convívio, outra de estudos. Há uma sala de vídeo, uma sala de leitura e uma sala destinada às atividades das aulas de artes. No pavimento superior estão as salas de aula, num total de 14, com 28 turmas (14 no período da manhã, atendendo ao Ciclo I do Ensino Fundamental, e 14 no período da tarde, com turmas do Ciclo II do Ensino Fundamental). As turmas de educandos são formadas por 43 estudantes, em média.



Fotografia 1: Escola Municipal Ensino Fundamental (EMEF) Comandante Garcia D'Ávila
Fonte: Cedida pela própria escola²⁸

Atrás do prédio se encontra um pátio coberto: de um lado fica a cozinha e algumas mesas e cadeiras, onde é servida a merenda; do outro, há um palco e uma sala destinada às aulas de educação física, com uma saída que leva a uma quadra poliesportiva. Mais ao fundo encontra-se outro pátio, este menor e descoberto, que também dá acesso à quadra. No intervalo, os estudantes circulam por esses espaços ao

²⁷ Dito pelo morador Domingos Antônio Pereira, citado em Marcio Michalczuk Marcelino. *A evolução urbana do Parque do Peruche*. São Paulo: Carthago Editorial. 2003, p.67.

²⁸ Todas as fotografias utilizadas neste trabalho foram cedidas pela direção da EMEF Comandante Garcia D'Ávila.

som de música ambiente escolhidas por eles ou pelo pessoal de apoio. No dia de nossa primeira visita, tocavam músicas do Exaltasamba.

Numa das visitas ao Garcia, notei que, no intervalo, não havia música. Na entrevista com MCVA 7 (Morro da Casa Verde do Amanhã), foi explicado que essa “rádio” funciona durante os intervalos como parte de um acordo:

[Da outra vez que vim fazer uma visita aqui, tinha música no intervalo.] Ah! Isso tem. [Mas hoje não teve.] Tinha. Tinha, porque muita gente ficava jogando lanche pra lá, então tiraram, então nós fizemos um acordo que... se não jogasse lanche no chão(...), não jogasse, não sujasse, aí ia escutar rádio. [Aí, semana passada, jogaram lanche?] É. Aí... fizeram a... fizeram a guerra de maçã, por isso (MCVA 7).

Contíguo à cozinha, do lado oposto do palco, fica um pequeno, mas muito agradável lugar destinado à recreação das crianças das primeiras séries. Ali há alguns brinquedos, e é bem arborizado. O prédio é bem cuidado limpo, sem pichação, e o ambiente tranquilo.

No ano de 2008, a escola funcionou em dois períodos, atendendo a 501 estudantes do Ciclo I e 713 do Ciclo II do Ensino Fundamental. A equipe pedagógica compreende cinquenta e duas professoras de Ciclo I e II, dois professores de Ciclo II, um diretor, um assistente de direção, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária, uma orientadora da sala de leitura, duas professoras orientadoras de informática educativa (POIEs), quatro merendeiras, quatro faxineiras, uma inspetora e um inspetor. Até o ano de 2007, ali funcionava o curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), público que, com corpo docente, realizou um dos projetos relacionados aos propósitos da Lei 10.639/2003: *o A cor da cultura*.

A tranquilidade na EMEF Comandante Garcia D’Ávila nem sempre existiu. Na verdade, a escola é, hoje, uma história de superação, pois ela já foi conhecida como “Maloquinha”. A alcunha, segundo relatos, vem do período em que a escola era localizada a 800 metros de onde é hoje, numa construção de madeira. Durante o processo de construção do novo prédio, a escola passou por um período de abandono e, mesmo depois da mudança para o edifício atual, perdurou a situação de desamparo e violência.

Apresento, abaixo, um documento produzido em 2003 pela própria escola: *Garcia D’Ávila, uma trajetória. Da “Maloquinha” a uma escola de qualidade*:

No período de 1985/87, ocorreu um processo de muita violência no entorno, ocorrendo mortes no interior da escola. A escola tinha uma disciplina rígida e autoritária.

O projeto interdisciplinar foi desenvolvido de 1989 até 1992, a partir de ciências/matemática no projeto gênese, que posteriormente agregou outros professores.

De 1993 a 1995, cada um se virou na escola como podia.

O Quadro – outubro/95:

- Divisão de grupos;
- Operacionais brigavam muito;
- Prédio mal conservado. Paredes, salas, tudo feio, pichado;
- Clima de fofoca, desânimo geral;
- Administrativo autoritário e burocrático;
- Coordenação pedagógica trabalhava dividida (NI e NII) [Docentes do Ciclo I e do Ciclo II]. Não havia problematização e construção coletiva. As coordenadoras resolviam quase “tudo” (paternalistas);
- Alunos agressivos;
- A escola era desrespeitada e invadida;
- Alguns professores muito comprometidos e trabalhando muito;
- Não havia um processo de construção coletiva;
- O grupo sempre buscava uma voz de comando, uma ordem;
- Quase nenhum recurso pedagógico.²⁹

O quadro era realmente desanimador: divisão, briga, fofoca, desânimo, pichação, invasão, agressividade, poucos recursos pedagógicos e até morte dentro da escola. Um competente projeto de união de toda a comunidade escolar realizado com muito afinho é que fez a escola dar a volta por cima. Apesar de uma das entrevistas apontar que a pecha de “Maloquinha” anda persiste:

Pouquíssimos. Porque o pessoal visa o Garcia assim como o Maloquinha, que era o apelido, na época, da Escola. Então o visam como o Maloquinha (...) [Ainda?] Ah! O Garcia é o Maloquinha, antigo Maloquinha, então o pessoal visa assim, é o Maloquinha. Então acaba ficando difícil, né, que o estudo está aquela coisa que a gente já sabe, então eles não têm uma autoestima elevada não (Bamba 3).

A escola conseguiu superar a fase “Maloquinha” e hoje é uma referência da educação na cidade de São Paulo. Mas como ela é vista em comparação a outras pelo professorado e pelo corpo estudantil? Para que tenhamos uma ideia durante as

²⁹ Veja no Anexo 3 o documento Garcia D’Ávila: uma trajetória da “Maloquinha” a uma escola pública popular de qualidade,

entrevistas, solicitamos às Mestras que trabalhavam em outras unidades que fizessem uma comparação entre o Garcia e a outro local de trabalho.

(...) Na educação, vejo como a escola municipal é muito melhor organizada que a estadual. Na minha escola estadual há muita falta de professores titulares, até mesmo num cargo da direção, não é uma diretoria efetiva, então eu acho que... Não é apenas por isso. Um fator que contribui para que a escola [estadual, em que trabalha] não seja tão organizada quanto à minha aqui da prefeitura é essa troca de direção, né. E a minha clientela no bairro ali da Cachoeirinha é uma clientela... aqui é de um nível... sócio-econômico baixo. Mas lá na Cachoeirinha é *muuuuito* mais baixo ainda, tende a morar em favela, tem... um... é... uma situação nada agradável, né, de moradia, cortiço... eu tenho muito aluno. É... a escola é do lado de um cortiço... enorme. É... os meus alunos aqui da prefeitura, eu vejo que eles vêm mais limpos mais arrumados, são mais educados, atendem melhor as professoras, melhor do que na minha escola estadual. Aqui os alunos têm seus problemas sérios em relação à maneira, mas problemas da relação familiar os meus alunos da escola estadual com problemas piores gravíssimos: pai traficante, mãe prostituta, é... é grave, o que eu estou falando (Mestre-sala 4).

A educadora aponta a falta de professorado e ocupante do cargo de direção em caráter efetivo como causas da pior condição de aprendizagem. Ela dá um peso considerável à questão sócio-econômica, chegando a apresentar certo preconceito quando se refere às famílias da criança.

A Mestre-sala 5 tem dois cargos, ambos na rede municipal. Ela faz a comparação entre as escolas municipais e lembra os tempos de “Maloquinha”, quando já trabalhava no Garcia:

(...) porque, como efetiva há tantos anos, poderia estar escolhendo uma outra escola até mais perto da minha casa, né. Mas assim, acho que foi tudo um processo, né, tivemos momentos ruins... de brigas, de discussões, de acertos, de erros, de ajustes e hoje, eu acho que, ao meu ver, a coisa tá caminhando. Não vou dizer que é perfeito, que nada é perfeito, então tem coisa que... que eu discordo, ainda, sinto as vezes ausências de algumas coisas. Mas assim, de uma maneira geral, olhando a rede, assim que eu já tive uma visão de fora, né. Como já trabalhei [na Coordenadoria de Ensino], então eu tinha contato com várias escolas, aí você faz a comparação, aí você chega à conclusão de que realmente aqui tá muito bom (Mestre-sala 5).

Se, entre as professoras, há o consenso de que o Garcia, em comparação a outras escolas, é um ambiente com condições de ensino-aprendizagem e de trabalho melhores,

já no meio da estudantada não encontramos essa uniformidade. Perguntei aos educandos vindos de outra escola se eles a preferiam ao Garcia, e eles responderam:

Ah! Eu gostei mais daqui. [Mais daqui. O que você gosta mais daqui da escola?] Ai! Tudo... é que é mais animada, lá era muito monótono, tipo todo mundo ficar quieto. Não que aqui seja uma bagunça, mas nas horas certas, por isso que eu gosto daqui (MCVA 10).

Igual. Igual, normal, mesma coisa (MCVA 13).

Eu acho que lá é melhor. [Que acontece lá que não acontece aqui, que você acha que...?] Ah! Tipo, um... tipo um... os diretores, tudo... os alunos sentem, tipo, colaboração de alguns, tipo, muita coisa que aqui não tem, nessa escola. [Sabe dar um exemplo?] Tipo assim, como um... tipo, o aluno está perto pra ser expulso, tipo aqui o aluno é expulso, aí lá não, tipo, eles conversam..., conversam... Aí, se não tem jeito, aí chamam a mãe e avisam o conselho *tu-tutelar* que é do lado e, tipo, pro aluno *tiro*... tipo dão uma data certa para o aluno melhorar, *si* não melhorar, aí sim a gente sai da escola (MCVA 12).

Prefiro aqui. É... melhor. (MCVA 5).

Como salientei na parte deste texto que trata da metodologia utilizada, a opção pela realização de entrevistas na busca da polifonia, das várias interpretações, das várias vozes, as respostas dadas sobre a comparação da escola em que estudavam no momento da pesquisa e a anterior foi o momento mais significativo desta polifonia, mas também não posso me furtar a dar minha interpretação dos discursos.

Compreendo as opiniões divididas do corpo discente da seguinte forma: a escola onde o MCVA 13 estudou pode, realmente, ser tão bem sucedida quanto o Garcia, onde ele estuda há dois anos. O importante é que ele parece satisfeito, o que é igual e normal. Tanto MCVA 5 quanto MCVA 10, respectivamente há 6 e 7 anos estudando na EMEF, concordam que estão agora em uma escola melhor. Já o MCVA 12 acredita o oposto, pois afirma que “lá é melhor”. É possível que a escola anterior seja realmente melhor, mas pode ser que ele apenas estivesse com dificuldades de adaptação. Ele mudou de escola há apenas um ano e, ao responder o que acontecia lá e não ocorria na atual escola, ele reclama de uma maior rigidez da direção.

Certificando a boa organização e o bom ambiente de ensino–aprendizagem, o pesquisador Jamir Cândido Nogueira, em sua dissertação de mestrado, escolheu três escolas para verificar por que a educação nelas dá certo. A EMEF Comandante Garcia D’Ávila foi uma delas. As outras foram a Escola Estadual Professor Giulio David

Leone e a Escola Municipal de Educação Infantil Aviador Edu Chaves. O mestre em educação aponta as causas do sucesso educacional nestas escolas: gestão em educação – compromisso dos gestores com a educação –, gestão democrática, trabalho coletivo, projeto político pedagógico, lideranças e enraizamento na comunidade (Nogueira, Jamir. 2008, pp. 30, 31).

No quesito “enraizamento com a comunidade”, o exemplo da Comandante Garcia D’Ávila foram as atividades realizadas com as escolas de samba Morro da Casa Verde e Peruche. Sobre essas atividades, Nogueira discorre:

Várias escolas de samba têm sede nas cercanias. A escola desenvolveu projetos voltados à cidadania: nas comemorações do 7 de setembro, a escola promove um “desfile pela cidadania”, juntamente com outras da região. Existem muitas atividades de escola aberta nos fins de semana, já há vários anos, sendo que algumas delas desenvolvem produções artísticas vinculadas ao samba, tais como: concurso de samba-enredo, produção de adereços e fantasias, cenografia, que estimulam a arte e articulam com a inserção profissional dos jovens e da comunidade (*ibidem*, p. 53).

Vários entrevistados falaram sobre atividades entre as escolas de samba e a EMEF Comandante Garcia D’Ávila. Selecionei algumas:

Há uns três anos... acho que há uns três, quatro anos atrás eles estavam fazendo um projeto de... educar dentro do... é tipo assim... Escola de samba não é só samba... Tem cultura. Aí eles *tavam* fazendo um... assim com um resto de instrumento que as vezes... o que não servia para nós, a gente levava pra eles e eles estavam, tipo, reciclando. Então... o Seu Waldir, que era o diretor, na época, tava junto com este projeto, com esta ideia nós fizemos isto daí. Os instrumentos que não serviam aqui eles levaram para reciclar lá com os alunos mesmos (Bamba 3).

A gente, às vezes, guarda as fantasias lá. Às vezes, os meninos dão lá aula de cavaco, eles vão lá... fazem ensaios da comissão de frente, é feito lá... (Bamba 4).

Eu me lembro foi... você fez exposição de fantasias, estudamos as fantasias, a gente estudou a fantasia, estudou o tema da escola de samba, a gente aprendeu a letra da música escola de samba que agora não me lembro mais. Mas foi muito legal, porque estava (com que tudo um...) uma exposição das fantasias, foi muito... Aquele ano foi ótimo (Uma professora durante a entrevista com Bamba 3).

A atividade realizada em torno das comemorações do 7 de setembro, na verdade, é um desfile de carnaval extemporâneo com todos os ingredientes artísticos e culturais

que são marcas culturais afro-descendentes. Sobre essa ação educativa, tratarei com por menores mais adiante.

A EMEF Comandante Garcia D'Ávila conseguiu superar um triste quadro de abandono. O epíteto “Maloquinha” ficou para trás, no passado. A comunidade escolar se uniu, superou as dificuldades e conquistou um padrão educacional respeitável. Um dos objetivos foi verificar o quanto a inserção dos conteúdos sobre a história e cultura da África e dos afro-descendentes contribuiu para facilitar a ligação entre escola e comunidade é o que pretendi aferir com a análise das entrevistas e visitas realizadas na escola. A seguir, descrevo os projetos sobre a questão racial desenvolvidos pela EMEF Comandante Garcia D'Ávila, antes de analisar as entrevistas.

PROJETO “A COR DA CULTURA”

A primeira prática sobre a qual discorrerei é o projeto *A cor da cultura*, desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa Valéria de Carvalho Rigolon. Ela participou de um curso do Canal Futura, da Fundação Roberto Marinho, em parceria com o Ministério da Educação e outros órgãos do governo federal, entre eles a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. A ideia nasceu no Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), em 2004. O Centro, hoje desativado, levou ao professorado e integrantes da coordenação pedagógica da rede municipal de oito capitais o debate sobre o tema das relações inter-raciais e a temática da cultura afro-brasileira e história da África.

A professora do Garcia ficou tão empolgada com o curso que dele utilizou o até nome ao projeto desenvolvido na EMEF. Esse projeto foi publicado pela Secretária de Educação de São Paulo em *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial* foi destinado aos alunos da EJA, no ano de 2007. É com base nessa publicação e na entrevista da professora que o projeto será descrito:

É um pessoal que tem apoio da Rede Globo, então o material é fantástico e... vieram apostilas pra nós, mas também jogos, DVD.. É, nós temos esse material aqui na escola, eu fiz o curso e pude trazer o material pra escola, é um pessoal lá do Rio de Janeiro.

Da entidade? Olha, olha... tem um *site* e também conseguir é fácil, o *site* é “acordacultura”, “www.acordacultura”, vai achar lá melhores informações sobre a origem deles, tá, e o tema é o tempo todo as relações étnico-raciais. Eu quis participar desse curso porque a grande

maioria dos meus alunos é afro-descendente, a grande maioria. Nossa escola, aqui no Parque Peruche, tem uma história, ela foi... essa região aqui foi, no tempo da escravidão, foi a senzala da fazenda.

Como professora, eu vejo que eu devo resgatar a autoestima dos meus alunos afro-descendentes é por isso que eu participo de debates de... cujo assunto é a relação étnico-racial, essa defesa tão importante.

O projeto durou um mês e encerrou-se no dia 12 de novembro, como parte das comemorações do mês da Consciência Negra, com uma apresentação de três horas. As duas primeiras horas foram ocupadas com uma palestra interativa sobre temas relacionados à história da África, encabeçada pelo fotógrafo, ativista social e pesquisador das culturas Africanas, Eufrete de Almeida.

A última hora foi ocupada com a apresentação de uma peça teatral completamente elaborada pela estudantada. A professora orientou os passos necessários para tal realização. Ela começou apresentando biografias de *Heróis de Todo Mundo*. Para trabalhar a escrita, solicitou que transcrevessem a fala das personagens ouvidas: Alta de Souza, João Cândido, André Rebouças, Jackson do Pandeiro, Machado de Assis, Chiquinha Gonzaga, Carolina Maria de Jesus e Zumbi.

Com as transcrições prontas, alunas e alunos escolheram uma heroína e um herói para interpretar, respectivamente. Foi criado um pequeno grupo teatral composto de equipes encarregadas de elaborar o texto, montagem do cenário, seleção do vestuário, direção dos ensaios e divulgação.

Segundo a professora Valéria, a colaboração de outras disciplinas foi fundamental na concretização da atividade. Ela citou que as professoras Lourdes, de Matemática³⁰, apoiada pela professora de Artes, montou um painel de bordas formadas por figuras geométricas e bem coloridas. Neste painel foram coladas fotografias de alunas e alunos afro-descendentes, e os dizeres “Diversidades étnicas – relações interpessoais”, e uma frase de Eliane dos Santos Cavalleiro: “*O reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado ao aluno desde os primeiros anos de vida, já que essas diferenças irão permear sua relação com os demais cidadãos por toda sua trajetória*”.

Com professora Gisele, de Orientação de Informática Educativa, a estudantada pesquisou outras biografias, como a de Pixinguinha. Em Geografia, trabalharam com o

³⁰ Mantive o nome das professoras e professores como foram grafados na publicação *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-Racial*, apenas o primeiro nome e seguido da designação da disciplina.

professor Jonas músicas relacionadas às personagens como *O mestre- sala dos mares* (João Bosco e Aldir Blanc) e *Chiclete com Banana* (Jackson do Pandeiro). A estagiária de História, Marlene, confeccionou marcadores de textos com estampas de “Heróis de todo mundo”, que foram entregues aos alunos como lembrança dessa atividade.



Fotografia 2: painel com as fotos dos alunos e alunas afro-descendentes. Fotografia 3: a professora Valéria e o fotógrafo Eufrete de Almeida. Fotografias 4 e 5: os alunos e alunas da EJA da EMEF Comandante Garcia D'Ávila apresentando a etapa final do projeto *A cor da cultura*

PROJETO ÍCONES DO SAMBA: 100 ANOS DE CARTOLA

Essa atividade é um exemplo de oportunismo, no bom sentido, da comunidade do EMEF Garcia D'Ávila. O projeto tem por objetivo valorizar as origens do samba através dos grandes ícones que contribuíram na formação da identidade musical, que elevaram a cultura afro-brasileira e são referências no cenário musical brasileiro.

Oportunismo porque a elaboração do projeto surgiu não no Garcia, mas na escola de samba *Peruche*, com o nome de *Projeto Peruche sociocultural – ícones do samba*, com iniciativa das alas da velha guarda, das baianas e compositores, e contou com apoios importantes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – por meio do Setor de Atendimento Comunitário (PAC), ligado diretamente à Vice-

Reitoria Comunitária (VRACOM); do Centro de Pesquisas e Desenvolvimento Sócio-Cultural (CPD) *Negro Sim* e da Coordenadoria Especial dos Assuntos da População Negra (CONE).

Coube à EMEF Garcia D'Ávila a tarefa de trabalhar com o alunado a história e as letras de músicas do Cartola, confeccionar cartazes e, no dia 9 de outubro de 2008, receber a apresentação Musical com a ala dos compositores da Peruche, com a presença da velha guarda, porta-bandeira e mestre-sala.



Fotografia 6: ao fundo, velha guarda, em primeiro Plano, porta-bandeira e mestre-sala apresentação no Garcia Projeto *Ícones do samba: 100 anos de Cartola*



Fotografia 7: estudantes fazendo cartazes alusivos ao projeto *Ícones do samba: 100 anos de Cartola*

Apesar de aproveitar essa oportunidade, isto só aconteceu porque o Garcia tem como hábito realizar parcerias com o mundo do samba, em particular, com a própria Peruche e a Morro da Casa Verde. Durante dois anos consecutivos, a EMEF se tornou um verdadeiro barracão da Morro da Casa Verde nos dias precedentes ao carnaval. A comunidade escolar, o professorado, membros da Escola de Samba, alunado, pessoal de apoio, mães e pais de alunos se envolveram na confecção de fantasias. Em 2008 não foi possível realizar esse evento porque o carnaval ocorreu muito próximo ao início das aulas.



Fotografia 8: Seu Carlão do Peruche presente na Atividade Ícones do Samba: 100 anos de Cartola no pátio do Garcia D'Ávila

Outro momento importante, que ficou marcado na memória de vários dos entrevistados, foi o Carnaval de 2007, quando o enredo da Peruche homenageou Maurício de Souza³¹. A EMEF criou um projeto envolvendo boa parte da comunidade escolar. Houve exposição de fantasias na escola, visita do professorado ao barracão da Escola de Samba, criação sambas-enredos pelos alunos, leitura de textos do Maurício de Souza, criação de painéis, uma ala com o integrantes do Garcia integrou a Peruche naquele desfile de carnaval.

A ponte entre a escola organizada pelo Estado e as escolas de samba é caminho preferencial trilhado pela comunidade do Garcia para levar para dentro da EMEF a cultura a afro-brasileira, a última experiência que narrarei também tem esta marca.

³¹“A professora Sheila A. da S. Tassine, que todo ano faz as capas dos meus diários de classe. Quando me vê, não fala ‘bom dia’, ‘boa tarde’, ‘boa noite’. Ela canta: ‘Maurício de Souza, mogiano sim, senhor. O pai da Mônica e do Cebolinha ...’”. Letra do Samba de 1973, do Bloco Carnavalesco Elgin, de Mogi das Cruzes, que já não existe mais.



Fotografia 9: O Carnaval na Sala de Aula



Fotografia 10: confeccionando fantasias na Sala de Leitura



Fotografias 11 e 12: Docentes do Garcia visitam o Barracão da Peruche



Fotografia 13: Docentes e Diretor do Garcia no Sambódromo

Momento impar da integração de integrante do corpo docente da EMEF Comandante Garcia D'Ávila registrado na fotografia acima se preparando na concentração do sambódromo é importante notar que o Waldir Romero era duplamente diretor: da Unidos do Peruche e da escola municipal, esta dupla atividade foi importante, mas não fundamental, para a integração entre estas duas instituições educativas.

PROJETO FOLIA DA CIDADANIA

Desde 2004, várias escolas estaduais e municipais situadas no Morro da Casa Verde, principalmente a EMEF Comandante Garcia D'Ávila e a Escola Estadual Ary Barroso, realizam a *Folia da cidadania*, uma espécie de Grito dos Excluídos com viés educacional mais acentuado. As escolas estruturadas pelo poder estatal entram com enredo, com os participantes, o trabalho de confecção das fantasias, o samba-enredo, e as escolas de samba entra com orientações técnicas e, principalmente, com as baterias.

A união entre essas duas estruturas foi vista com tanto otimismo que chamou a atenção da grande imprensa, por exemplo. O artigo da Folha de S. Paulo de 26 de fevereiro de 2006 abordou o assunto:

Juntou-se às matérias tradicionais o samba, mesclando aulas de português e história às letras das músicas e ao enredo. Exemplo: o tema deste Carnaval da Unidos da Peruche é Santos Dumont. Usou-se o pai da aviação, em sala de aula, como eixo transversal para discutir diferentes matérias, além da importância do sonho e da imaginação. Para desenvolver o empreendedorismo, os alunos são convidados a montar um desfile de verdade. Oferecem-se atividades extracurriculares realizadas nas quadras das escolas de sambas. Pela primeira vez, neste ano os alunos disputaram o concurso para escolha da letra, para desfilar na avenida, batizados de “ala do Garcia” (*Apud* Nogueira, Jamir. 2008, p. 53).

O diretor da EMEF Comandante Garcia D'Ávila, Valdir Romero, é constantemente solicitado a comparecer a palestras e debates para divulgar as medidas adotadas por ele e sua equipe, e que transformaram a indesejada “Maloquinha” em escola de referência para além do município de São Paulo. Recentemente, ele foi até Cuba, ao Encontro interamericano de educação, em 2007, para explanar sobre as realizações da comunidade escolar. Mas quanto essas atividades contribuem para

diminuir o racismo, a discriminação e o preconceito dentro das escolas, se é que isso aconteceu? Foi para avaliar o alcance dessa influência que esta pesquisa foi realizada.



Fotografias 14, 15 e 16
Projeto Folia da Cidadania



CAPÍTULO 2: ENTREVISTAS: FALA, COMUNIDADE!

ENTREVISTAS COM O POVO DO SAMBA: AS BAMBAS

Com objetivo principal de entender qual a participação das escolas de samba nos projetos realizados pela EMEF Comandante Garcia D'Ávila com a comunidade do samba, foram entrevistadas duas integrantes da Sociedade Carnavalesca Morro da Casa Verde e duas do Grêmio Recreativo Cultural e Social Escola de Samba Unidos do Peruche. Aqui, adotei a designação de “Bambas”, palavra de origem no termo quimbundo *maBamba*, que significa: proeminente. Segundo Nei Lopes (2004), na *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, essa palavra é usada como “qualificativo do[a] sambista virtuoso[a] e outrora destemido.

Encontrei uma das proeminentes do Peruche na própria EMEF Comandante D'Ávila onde, além de trabalhar como inspetora de alunos, participa do Conselho de Escola. Esta me abriu as portas da Peruche e me apresentou a outra *Bamba*.

Uma das *Bambas* da Morro da Casa Verde foi a própria Laurinete Nazaré da Silva Campos, a Dona Guga que, como já foi dito, é o pilar da Escola de Samba e uma das embaixatrizes do samba de São Paulo. Ela nos recebeu em sua residência com uma gentileza que nos comoveu. Aquela grandeza do samba paulistano tratou-me com o carinho próprio das negras anciãs. Essa postura, e um pouco a aparência física de Dona Guga fizeram lembrar minha avó paterna, Dona Aracy. A segunda Bamba da Morro da Casa Verde nos foi apresentada por Dona Guga. Foram usados somente dois critérios para a escolha destas entrevistadas: estarem há mais de três anos na escola de samba e terem participação em atividades desenvolvidas em conjunto com a EMEF Comandante Garcia D'Ávila.

O principal fator da escolha do objeto deste estudo de caso ser a EMEF Comandante Garcia D'Ávila foi, sem dúvida, a parceria dessa a comunidade do samba do Distrito Morro da Casa Verde, principalmente a escola de samba que leva o nome do Distrito, localizada a 600 m do Garcia, e o G.R.C.E.S. Unidos do Peruche. Ao entrevistar as Bambas, pois foram quatro mulheres, tive como objetivos:

- 1- identificar a confiabilidade da EMEF Comandante Garcia D'Ávila para os componentes das escolas.

- 2- conferir a disposição de as duas instituições escolares, a de educação organizada pelo Estado e a de samba, guardiã de marcas culturais afro-brasileiras, realizarem atividades educativas conjuntamente.
- 3- verificar como o alunado participa das atividades.
- 4- aferir o auto-reconhecimento racial/étnico desses entrevistados

Quadro 1: Bambas do Peruche e da Morro da Casa Verde

Designação	Escola de Samba	Função na Escola	Tempo na Escola	Raça/Etnia
Bamba 1	Peruche	Diretora da Ala das Crianças	21 anos	Parda
Bamba 2	Peruche	Secretária da Harmonia	15 anos	Amarela
Bamba 3	Morro da Casa Verde	Secretária da Escola	20 anos	Negra
Bamba 4	Morro da Casa Verde	Presidenta	56 anos Desde a Fundação	Negra

Começarei pelo quarto ponto, pois, creio ser, o mais fácil todas as entrevistas declaram seu pertencimento racial/ético em um formulário contendo uma única questão. Veja:

Você se identifica pertencente a qual raça ou etnia:

() branca () negra () indígena () amarela () parda () afro-descendente

Como pode ser conferido no quadro acima, uma se considerou parda, uma amarela, e duas negras. Na tentativa de verificar a adesão ao termo muito utilizado por estudiosos e por membros da militância do movimento negro, incluí, entre as opções de raças ou etnia utilizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) o termo “afro-descendente”. Como visto, nenhuma das Bambas assinalaram essa possibilidade.

Sobre a confiabilidade do Garcia perante a comunidade do samba, as atividades já descritas são provas incontestes mais entre as entrevistadas. Talvez, Dona Guga tenha sintetizado melhor esta confiabilidade de parceria:

O diretor [figura, para ela, que encarna a EMEF], seu Waldir, o que não está na disponibilidade dele é que ele não colabora com a gente. Ele ajuda a Peruche, a gente, enfim qualquer entidade que chegar lá ele colabora (Bamba 4).

A disposição, por parte das escolas de samba, em participar, de atividades co-educativas com a escola formal é total, já confirmada pelas atividades anteriormente descritas, mas também por outras que foram relatadas nas entrevistas:

Há uns três ou quatro anos, eles [o Garcia] estavam fazendo um projeto Educar dentro..., tipo assim, escola de samba não é só samba, tem cultura. Aí estavam fazendo com restos de instrumentos que não serviam para nós e eles estavam, tipo assim reciclando (...) agente levava lá e os alunos mesmos reciclavam (Bamba 3).

A gente, às vezes, nós fazemos fantasias lá [no Garcia]. Os meninos dão aulas de cavaquinho, fazemos ensaios da comissão de frente, já fizemos festa de samba-enredo lá (Bamba 4).

A Bamba 1, com uma empolgação ímpar, afirmou a disposição de trabalhar em conjunto com a EMEF Garcia D'Ávila: “Todas as vezes que tem algum projeto, alguma coisa que a gente pode estar participando, *tamos* junto”.

Estas falas são importantes porque demonstram que até materialmente pode haver parceria. Mas o mais relevante é que o reduto do samba, representante da cultura afro-brasileira, está sempre pronto para realizar atividades em parceria com a escola de educação promovida pelo Estado.

O último item a ser abordado com a comunidade do samba foi a participação estudantil.

Juntou o Garcia e o Ary Barroso [Escola Estadual] e fizeram um desfile [Folia da Cidadania] na Rua Eudóxia. Fizeram eliminatória do samba-enredo e um aluno do Garcia venceu... (Bamba 3).

Os alunos [do Garcia] que saem aqui são muitos. Já saímos [a Morro da Casa Verde] com uma ala de 50 alunos (Bamba 4).

Os alunos bolam as fantasias que eles mesmos fazem, pesquisam... (Bamba 2).

Os alunos são 100% porque eles são da comunidade, são do bairro... (Bamba 3).

A participação do alunado nas atividades envolvendo as atividades escola municipal em atividades carnavalescas, seja diretamente no carnaval ou assemelhadas como a Folia da Cidadania, demonstra que esse é um caminho que pode ser seguido por

diversas entidades educativas estatais (para se organizar legalmente, devem seguir os dispostos na Lei de Diretrizes Brasileiras, atualizadas pela Lei 10.639/2003).

ENTREVISTAS COM A DISCÊNCIA E A DOCÊNCIA MORRO DA CASA VERDE DO AMANHÃ E AS MESTRE SALA

Representando o alunado, a quem chamo de Morro da Casa Verde do Amanhã (MCVA), foram selecionados para conceder entrevistas duas alunas e dois alunos de cada uma das três oitavas séries, o que resultaria em 12 entrevistas. Porém, como um dos discentes estava na escola há apenas um ano, então realizei 13 entrevistas. Para a escolha, foram usados os critérios de paridade de gênero e o tempo de, no mínimo, três anos de estudos no Garcia, Houve duas exceções a esse critério, porque decidi ouvir comparações do Garcia com outras escolas. Também cumprem esse objetivo as entrevistas de MCVA 10 e MCVA 5 que, por um ano, estudou em outra escola.

A opção por estudantes das oitavas séries foi para tentar aferir como os trabalhos realizados pela escola em um período de tempo extenso foram percebidos pela estudantada por quem estuda a mais anos na escola, e como esses alunos vivenciaram experiências educativas diversas, em especial as anti-racistas. Veja, no quadro a seguir, o perfil da estudantada que contribuiu com a pesquisa.

QUADRO 2: Morro da Casa Verde do Amanhã

Designação	Tempo no Garcia	Cor/Etnia	Torce Por Qual Escola
MCVA 1	8	Parda	Nenhuma
MCVA 2	8	Negra	Império da Casa Verde e Peruche
MCVA 3	8	Branca	Império da Casa Verde
MCVA 4	8	Parda	Nenhuma
MCVA 5	6	Negra	Peruche
MCVA 6	8	Branca	Império da Casa Verde
MCVA 7	6	Parda	Império, Nenê e Gaviões
MCVA 8	2	Negra	Integrante do Peruche
MCVA 9	9	Branca	Nenhuma
MCVA 10	7	Branca	Nenhuma
MCVA 11	8	Negra	Gaviões e Império
MCVA 12	1	Negra	Explosão da Zona Norte
MCVA 13	2	Negra	Gaviões

O nome Morro da Casa Verde é uma referência ao distrito no qual está localizada a EMEF Garcia D'Ávila. O termo “do Amanhã” é de uso corriqueiro no

mundo do samba, para se referir às pessoas que já contribuem para a escola mas que, por serem jovens, terão muito a contribuir no futuro. Em relação ao auto-reconhecimento de etnia ou raça, três dos MCVA se identificaram como pardas, quatro como negras, seis como negros e quatro como sendo brancas, nenhuma como amarela. Na filipeta com essas opções havia também a de afro-descendente, mas ninguém a assinalou. Foi perguntado se sabiam o significado do termo e a maioria demonstrou ter uma noção que, senão exata, que não prejudicava o entendimento. Por exemplo:

Ah. É pessoa afro... é descendente de africanos (...) (MCVA 2).

Descendente de africano. (MCVA 4)

Ah, eu sei que afro-descendente é uma pessoa negra, né, porque os negros são da África, é isso porque eles falam que afro-descendente vem da África... a descendência... (MCVA 6).

Ah! Algum afro-descendente da família assim, seja da família... pode ser branco (...) é da família assim pode ser branco ou algum parente que seja negro assim... *num* sei tanto porque a professora de Geografia teve essa matéria faz tempo, já (MCVA 8).

Entretanto, MCVA 5, MCVA 11 e MCVA 13 responderam não saber o significado de *afro-descendentes*, e duas das entrevistas apontaram certa confusão sobre o termo:

Que são raças diferentes? São cores diferentes (MCVA 3).

Branco é... tipo assim... cada um com sua raça... branco da gente que é branco, né, tipo assim... preto é gente assim... indígena gente da Índia, parece, e... amarelo não sei se gente que nasce com problema, negócio assim (MCVA 9).

Perguntei à estudantada se participava ou torcia por alguma escola de samba: quatro responderam que não torciam por nenhuma, cinco responderam que torciam para mais de uma, entre elas Império da Casa Verde, Nenê da Vila Matilde, Gaviões da Fiel e Peruche. Dois educandos disseram torcer pela Império de Casa Verde, um para a Gaviões da Fiel, um para Explosão da Zona Norte, um declarou ser integrante da Peruche.

Essas respostas apontam que, das treze entrevistas, nove discentes demonstraram, ao menos, um carinho (ver Quadro 2) para com uma das estruturas educativas afro-brasileiras, o que pode ser uma porta aberta para que se possa fazer

adentrar na escola organizada pelo poder estatal a contribuição cultural de matriz africana.

Propositalmente, primeiro foi entrevistada a estudentada e, depois, o professorado. A intenção era extrair dos alunos o que foi significativo, quais atividades eles guardaram para si, ou melhor, apreenderam, na mais estreita acepção da palavra. As entrevistas com o pessoal denominado Morro da Casa Verde do Amanhã (MCVA) transcorreram com muita tranquilidade, no interior da unidade escolar. Dona Cida, inspetora da escola há anos, encaminhou-nos aos das oitavas séries.

Para o corpo docente, foi utilizada a denominação Mestre-sala, uma referência aos primórdios da educação, como quando era usado o termo mestre-escola para referir-se a quem se dedicava ao ensino e também fazer aqui, reverência aos Mestres-sala. As entrevistas com o professorado também foram realizadas no interior da EMEF Comandante Garcia D'Ávila, após o período de aula, em três visitas só para este fim. Foram entrevistadas cinco professoras, e o critério para a escolha foi que trabalhassem na escola há mais de três anos e lecionassem no Ciclo II do Ensino Fundamental. categorizadas como O objetivo de entrevistar tanto o pessoal do Morro da Casa Verde do Amanhã (MCVA) como *Mestres-sala* foi observar se na EMEF Garcia D'Ávila estão presentes os saberes descritos por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* e os princípios elencados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do Conselho Nacional de Educação*, de 2004.

Quadro 3: Mestres-salas do Garcia D'Ávila

Designação	Tempo no Garcia	Raça/Etnia	Disciplina	Torce para qual Escola de Samba?
Mestra Sala 1	17	Branca	Educação Física	Todas. “Vou todo ano no Sambódromo”
Mestra Sala 2	5	Branca	Inglês	Já sai no Peruche
Mestra Sala 3	5	Branca	Português	Já sai no Peruche
Mestra Sala 4	4	Branca	Português	Peruche
Mestra Sala 5	18	Branca	Matemática	Peruche

Antes de começar as análises, é necessário dizer que tantos os ideais paulofrerianos como os contidos no documento legal do Conselho Nacional de Educação de 10/03/2004 são basilares para uma educação justa, equânime, humana, libertária e contrária a qualquer opressão social. Infelizmente, por razões históricas,

como algumas demonstradas na primeira parte deste estudo, a sociedade brasileira, ainda não superou as desigualdades que o capitalismo nacional e transnacional lhe impõe e, particularmente, a nosso sistema educacional.

O fato de cem por cento da representação do corpo docente ser do sexo feminino é decorrente de a educação no Brasil ser uma profissão quase exclusivamente exercida por mulheres. No momento da pesquisa, ministravam aulas no Garcia apenas dois professores. Todas as entrevistadas eram titulares de cargo, ou seja, foram aprovadas em concurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação. É bom notar que, no quesito auto-reconhecimento de cor, raça ou etnia, também todas as Mestras- alas se consideraram brancas reflexo do pequeno acesso dos afro-descendentes às universidades e ao pequeno percentual das outras etnias no município de São Paulo.

Os ensinamentos de Paulo Freire e a luta por uma educação que respeita a paridade das contribuições culturais, em especial as de matriz africana e a indígena, são o caminho para obtermos um currículo deseuropeizado. De antemão, reconheço que a comunidade da EMEF Comandante Garcia D'Ávila está nesse caminho, sofrendo todos os percalços decorrentes da estrutura sócio-econômica e da hegemonia da cultura elitista.

O primeiro saber analisado foi o respeito aos saberes do educando. No capítulo da *Pedagogia da autonomia*, denominado por Paulo Freire de *Não há docência sem discência* (ou seja, ninguém ensina se não houver a quem ensinar) indica que, por decorrência, o respeito à pessoa a ser educada é compreendido como fundamental não só física, psicológica, mas sobretudo, culturalmente. Entre outros saberes descritos, ele indica *Ensinar exige respeito aos saberes do educando*, e explica:

(...) coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobre tudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como eu [Freire] a mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser deste saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, Paulo. 2008, p. 30).

Pela tradição autoritária e de caráter depositário de conhecimento, “ensino bancário”, a valoração do conhecimento estudantil, como sujeito de conhecimentos socialmente relevantes, inexistente. São considerados apenas alunos, no sentido estreito do latim, *alumnus*, criança de peito lactente (Houaiss, 2001), portanto incapazes de serem

possuidores e produtores de saber, cabe ao corpo discente absorver o que é ministrado. Mesmo nas atividades descritas com mais detalhes neste trabalho, (os projetos *Acorda da Cultura*, *Folia da Cidadania e Ícones do Samba*, percebe-se pouca participação da cultura social da estudantada. Veja como os estudantes mencionam algumas atividades realizadas:

Sim, a professora da biblioteca e a de português já falaram... ela falou sobre o significado de preconceito racial, preconceito regional (MCVA 1).

A professora, na 8ª série, já passou sobre isto mas já faz muito tempo... [Ela só passou o texto na lousa, um livro, como foi?] Ela mandou nós lermos que estava no livro, e também a professora da sala de literatura estava falando sobre isto também, falou de um escritor que não me lembro, que era afro-descendente, que era escravo, um negócio, assim... (MCVA 8).

Ah! Eu não lembro... Ah! A professora de português e os livros didáticos de português sempre têm alguma coisa falando, aí sempre tem uma matéria que comenta sobre isto, que nem, a professora de português sempre tem matéria no livro eles sempre passa e sempre comenta sobre isto (MCVA 11).

O fato de integrantes do MCVA citarem essas atividades já é positivo, pois demonstra que temos docentes preocupados com o tema racial na sala de aula. Há de se considerar que o fato de não se lembrarem de ter participado mais ativamente em atividades não significa que ela não aconteceu mas que, se ocorreu, não foi significativa, apesar de a presunção imediata ser de que não o tenha sido.

Há ainda de se considerar que a estudantada considerou a atividade como tendo conteúdo cultural afro-brasileiro. A prova disso é que o projeto *Folia da cidadania* não foi citado como tal por nenhum membro do MCVA e nem entre as Mestres-salas. Ao se referir à integração entre alunado e comunidade do samba, uma delas disse:

Alguns participam... na quadra fazem, já teve ano aqui... *di, di*, dos alunos criarem letras do samba-enredo pra concorrer na hora que vai votar, hã..eles têm aulas aqui de cavaquinho, às vezes eles vão lá pra quadra [da Peruche] tem essa integração da escola com a Escola... com a Escola de Samba, eu acho que é uma... é uma preocupação de estar integrada com a comunidade, né, eu *num*, é interessante mas eu não vejo assim que é uma coisa assim relacionada com o negro, mas com a comunidade (Mestre- sala).

Para a professora, a integração da EMEF Comandante Garcia D'Ávila com a escola de samba é interessante, mas não é relacionada com o negro. Se a professora não reconhece a escola de samba como um ambiente de cultivo de valores culturais afro-brasileiros, como pode fazer com que os educandos observem essa ligação para estimá-la de forma consciente?

Houve também relatos de atividades que possibilitaram ao alunado se expressar com mais liberdade e interação:

Já! Eu estava na terç... quarta ou quinta série, eu estava no turno da tarde. É, foi na quinta série. Ah! Foi feito, tipo, trabalho várias, tipos de cor, de raças diferentes. Cada grupo fazia cor, raça diferente. Faziam cartazes, enquete, depende, depende do grupo. Meu grupo fez enquete (MCVA 3).

Pediam para fazer redação... sobre que você entendia ... se tinha alguém da família, essas *coisa* (MCVA 7).

Tais relatos dão a possibilidade de a turma de estudantes, individualmente ou em grupo, expor seu conhecimento e opiniões. Ao corpo docente cabe direcionar as próximas atividades, reforçando os pontos positivos e, em princípio, ao menos, desconstruir conceitos racialmente negativos. Isso dá oportunidade às duas partes de, futuramente, introduzir no currículo da escola saberes e práticas socialmente construídas pela comunidade à qual estão inseridas.

Ainda no Capítulo *Não há docência sem discência*, Paulo Freire alerta que “ensinar exige pesquisa”. A questão *pesquisa* não é direcionada apenas ao alunado, mas principalmente ao corpo docente:

Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco porque indaguei, porque indago me indago. Pesquiso para constatar, contudo, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, Paulo. 2008, p. 29).

Para averiguar a inquietação por pesquisa do corpo docente da EMEF Comandante Garcia D'Ávila, no que diz respeito à educação anti-racista, foram elaboradas as seguintes questões:

No curso de sua formação existia algum conteúdo sobre a história, cultura da África ou de matriz afro-descendente?

Você participou de algum curso ou debate sobre o assunto?

Para a primeira pergunta, a resposta foi um unânime “não”. A Mestre-sala formada em educação física respondeu:

Naquela época não se falava tanto nisso, né, como hoje. [Nem capoeira?] Não. Essa disciplina não, eu... nós tivemos assim um... um estudo muito rápido, nada muito aprofundado, não (Mestre-sala 1).

A Mestre-sala de matemática, que também é formada em pedagogia, apontou:

Fiz matemática e depois pedagogia. Em nenhuma teve essa disciplina. No curso de pedagogia falou-se da Lei (10.639), mas sobre a cultura não se falou (Mestre-sala 5).

Já para segunda questão, as respostas foram:

Não. Participei do bingo de palavras uma oficina com os professores, dado pela coordenadora e a professora de português (Mestre-sala).

Participamos aqui na escola. [Você lembra da atividade?] A gente fez palest... a gente participou de umas palestras em que as pessoas hãã.. divulgavam as escolas de samba sobre a cultura *afro-negro* como é... como é que ela se desenvolveu no próprio Parque do Peruche, mas não *foi* muitas coisas, não... (Mestre-sala).

Da população entrevistada, somente a professora Valéria realizou um curso:

Já, participei de um curso chamado “A cor da cultura”, não sei se você já ouviu falar, é um curso muuuuito bom, muuuuito bom, adorei. É um pessoal que tem o apoio da Rede Globo, o material é fantástico. Viram apostilas, mas também, jogos, DVDs. Nós temos esse material aqui na escola, eu participei do curso e pude trazer o material. É um pessoal lá do Rio de Janeiro [Que entidade o promoveu?] Olha, tem um *site* que é fácil, *chama* “a cor da cultura” (Mestre-sala 4).

Nas visitas ao Garcia, foi apurado que a Coordenadora Pedagógica Louisa também participou do mesmo curso. O fato de a professora participar de um curso e, imediatamente, criar uma atividade com o mesmo nome, na escola, demonstra a importância da formação permanente do professorado na sensibilização, principalmente quando se trata de um assunto deliberadamente omitido em sua formação inicial.

Conforme Paulo Freire, “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, Paulo. 2008 p. 29).

Sobre o curso citado pela professora, o A cor da cultura é um projeto apoiado pela Rede Globo, mas também pelo Governo Federal, Petrobrás, Fome Zero e TV Futura, outra empresa do grupo Globo. Contudo, utilizando outro saber citado por Paulo Freire na *Pedagogia da autonomia*, descrito por ele como *Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica*, não basta a introdução de outros temas relacionados ao povo afro-descendente.. É necessário acuidade sobre o conteúdo ideológico, da forma e do conteúdo abordados.

É preciso salientar que o corpo docente não considerou, ou, ao menos, não foi verbalizado, por exemplo, as visitas ao Peruche, as atividades de confecção e exposição de fantasias da Morro da Casa Verde como parte de um processo de formação e pesquisa.

Para encerrar este ponto, trazemos à reflexão algumas condicionantes que levam o professorado brasileiro a não priorizar a pesquisa. Só para ficar em dois exemplos: primeiro, os cursos de formação inicial não priorizam a pesquisa no cotidiano dos seus educandos; segundo, a massacrante jornada de trabalho a que o magistério, em todos os níveis, é submetido.

Agora abordo o saber paulofreiriano da criticidade: *Ensinar exige criticidade*. A escola tem que estimular a curiosidade ingênua para, no momento seguinte, realizar sua superação, transportando-a em curiosidade crítica e epistemológica. “Precisamente porque não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, Paulo. 2008, p. 32).

A formação inicial do corpo docente é, via de regra, deficitária. As faculdades dos cursos ligados ao magistério não levam pesquisa a seus discentes e, portanto, não permitem que estes passem da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica – logo, em um círculo vicioso. Quando o ex-discente da faculdade passa a ser docente, leva consigo o desprezo a este ponto essencial para uma educação capaz de levar o alunado à autonomia.

Esse bloqueio do professorado pesquisado é notório. A resposta da Mestre-sala 1 à pergunta se a escola valoriza a pesquisa, é exemplificadora:

A escola valoriza. Os alunos é que não valorizam. A gente até desanima de pedir porque o número de alunos que tem esse hábito é muito pequeno (Mestre-sala 1).

O saber seguinte, necessário à prática educativa, utilizado como base para analisar o trabalho na EMEF Comandante Garcia D'Ávila é o *Ensinar exige comprometimento*. O termo “comprometimento” deve ser lido, aqui, em seu sentido político. Estar comprometido é estar engajado do lado e ao lado dos membros do corpo estudantil. É demonstrar que a luta para que deixem de ser subjugados faz parte da luta do corpo docente.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele que se treinam os alunos para práticas apocalípticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (*ibidem*, p. 98).

Trazendo para nosso estudo de caso a educação anti-racista em uma escola da periferia de São Paulo, qual deveria ser o posicionamento, a posição da docência?

Eu quis participar deste curso porque a grande maioria dos meus alunos é afro-descendente, a grande maioria. A nossa escola, aqui no Parque Peruche, tem uma história, ela foi no tempo da escravidão. Esta região aqui, ela foi a senzala da fazenda. O ano passado tive um aluno que era angolano, e isso me desafiou a participar do curso porque, ele sendo de Angola, ele disse que achou estranho como aqui no Brasil o negro era tratado, porque em Angola ele nunca se sentiu assim. O problema da etnia aqui no Brasil não é bem trabalhado como lá (Mestre-sala 4).

A professora, consciente de um passado de opressão sobre o povo que circunda e adentra sua sala de aula, buscou informação e formação, pesquisou e liderou uma atividade pedagógica com objetivo de salientar que nem só de desgraças é o passado da população afro-descendente. Extensa e interessante é a contribuição cultural dessa parcela da população do Brasil, e demonstrar a dignidade de antepassados é um dos caminhos a serem trilhados para a superação do racismo no Brasil.

Diante do relato da professora, surgiu a questão: esse aluno angolano seria o mesmo que provocou palestrantes e platéia na sede da APEOESP, durante o debate, em 2003, e que instigou a fazer este estudo? Provavelmente não, mas parece que os

angolanos têm uma posição muito crítica no tocante à situação dos afro-descendentes no Brasil.

As demais atividades encaminhadas pela escola, descritas acima, também estão parecem estar dentro do comprometimento político da escola com e para sua comunidade.

O último saber listado por Paulo Freire, necessário à prática educativa e utilizado para estudar a escola Garcia D'Ávila, só será abordado após as análises sob o prisma dos princípios filosóficos e pedagógicos que devem referenciar o sistema de ensino e, portanto, as escolas e o professorado.

Os princípios são os trazidos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Esses princípios devem conduzir a algumas finalidades que, quando alcançadas, será porque o racismo terá sido superado sociedade brasileira. Assim sendo, o que vou fazer aqui é observar se as atividades educativas realizadas pela comunidade da EMEF Comandante Garcia D'Ávila estão no rumo desejado e reivindicado pelos afro-descendentes e por todos que buscam uma sociedade justa.

Como as atividades pedagógicas são chamadas, pela escola, de “projetos”, nesta dissertação aderir à mesma nomenclatura. Vou somente vincular algumas metas de cada um dos três princípios aos projetos.

O primeiro princípio é o da *Consciência Política e Histórica da Diversidade*. Entre suas metas, estão a condução:

- a) à igualdade básica de pessoa, como sujeito de direitos (Diretrizes. 2005, p.18).

As atividades listadas são politizadoras desde a elaboração até a conclusão. Exemplo notório é o *Desfile da cidadania*, por sua marca reivindicadora e, portanto, que demonstra à estudantada que ela é sujeita de direitos e que é fundamental lutar por estes direitos desde já e sempre.

- b) à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que seu conjunto constrói, na nação brasileira, sua história (*ibidem*, p.18).

Todos os projetos listados nesta dissertação indicam esse rumo, notoriamente o intitulado “A cor da cultura. Este trouxe ao conhecimento do alunado, afro-descendente ou não, ícones da cultura brasileira cuja contribuição a estratégia racista pretende tornar invisível. Ou seja, não se quer dar o tributo social a esses artistas e o objetivo é, principalmente, aprisionar os filhos e filhas da diáspora africana à noção de inferioridade, incapacidade de criar e de ser sujeito produtor de cultura.

O *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* é outro princípio trazido nas Diretrizes Curriculares baseado na Lei 10.639 de 2003, princípio que deve ser orientado pelas seguintes motivações, entre outras:

- a) O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade, negada ou distorcida (*Ibidem*, p. 18).
- b) O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra negros e indígenas (*Ibidem*, p. 18).

A atividade “A cor da cultura” é um grande exemplo de como desfazer imagens negativas construídas pelo racismo, é uma experiência vivenciadora capaz de demonstrar capacidade intelectual da população afro-descendente que, por artimanha do racista, é subestimada, escondida e, por vezes, negada. Daí a importância de expor para o alunado de todas as descendências, ícones afro-descendentes, expoentes da cultura nacional, como a poetisa Auta de Souza, o também poeta Cruz de Souza, a escritora Carolina Maria de Jesus, Lima Barreto, Grande Otelo, esportistas como Ademar Ferreira – natural do Morro da Casa Verde – o inventor da “bicicleta” Leônidas da Silva, ativistas político-sociais como Luiz Gama, João Candido, Paulo da Portela, Zumbi e a catarinense Antonieta de Barros.

É importante o corpo discente ter contato com a história de personagens desse porte, porque isso desmistifica que o lugar social e econômico do contingente afro-descendente é o estrato inferior. Tal posição é fruto de uma natural incompetência ou insuficiência intelectual. Reconhecer que essa posição sócio-econômica, hoje ocupada por afro-descendentes, é resultante do eficaz racismo existente na sociedade de classes e na busca de superar tais adversidades.

O painel com fotografias do alunado afro-descendente merece destaque pois, além de ser simples e relativamente barato de se fazer, ao ser exposto de forma positiva,

ajuda na desconstrução da visão de beleza única que, para ser atingida, faz-se necessário ter pele, cabelo, feições e cor semelhantes aos traços europeus dos países imperialistas. Leva também na reflexão o porquê de a figura de belezas diversas desta ter pouco, ou nenhum espaço midiático, tais como cinema, televisão, internet, revistas, livros – inclusive os didáticos – e outdoors.

A escola dever ter um cuidado não só na denúncia da acentuada discrepância da representação étnica imposta pelos donos das diversas mídias, mas também evitar reproduzi-la no ambiente educacional. Nas duas fotografias seguintes, cedidas pela direção da EMEF Comandante Garcia D'Ávila, vê-se a repetição iconográfica do padrão beleza étnica imposto em nossa sociedade.

As duas fotos trazem painéis de festa junina feitos por uma professora da EMEF, cujo nome, por sigilo, será omitido. No primeiro painel, com inspiração em Maurício de Souza, está o personagem Chico Bento. Ao centro, todas as personagens são de tez clara. Apenas uma apresenta as tonalidade de pele do povo brasileiro.



Fotografia 17: Painel de Festa Junina do Garcia

No dia da Festa Junina de 2008, do Garcia, compareci na festa com o objetivo de observar a relação da comunidade escolar em uma situação mais descontraída, e observamos o painel em que aparece a segunda fotografia. O painel retrata seis personagens crianças, vestidas a caráter para os festejos juninos, todas e todos felizes e de cutis alva. Traz uma foto da estudentada, também, com a vestimenta característica, mas obviamente com os múltiplos tons de cor de pele da população do Morro da Casa Verde, com a participação grande de afro-descendentes.

Além desse painel grande, observei que todas as barraquinhas estavam enfeitadas com desenhos alusivos ao que se comercializava na barraca. Nelas, todos os desenhos eram com crianças de pele clara.



Fotografia 18: Painel da Festa Junina e estudantes do Garcia caracterizados

O fato é que, na formação profissional inicial e contínua do professorado inexistente o debate sobre as relações étnico-raciais de forma sistemática, ficando apenas para os mais atentos a percepção da reprodução dos ditames estéticos raciais impostos. Dessa forma, a escola acaba reforçando-os no processo que Paulo Freire chama de “ciclo gnosiológico”.

Entretanto, o grande trunfo da EMEF Comandante Garcia D'Ávila é a associação, o reconhecimento e a abertura de espaços para os grupos culturais mantenedores das marcas culturais de matrizes africanas representadas, neste caso, pelas escolas de samba Peruche e Morro da Casa Verde. Isto supre, mesmo que parcialmente, a formação insuficiente do corpo docente e cumpre uma das orientações listadas pelas *Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais* que recomenda, no terceiro princípio “*Ações educativas de combate ao racismo e à discriminação*” (*ibidem*, p. 19), que deve encaminhar: educação patrimonial e aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo (*ibidem*, p. 20).

Primeiramente, uma rápida definição de educação patrimonial: é um método de desenvolvimento de ações educativas com o uso do patrimônio no conjunto de seus bens materiais e imateriais. O desenvolvimento de um programa de situações de aprendizagem tem de considerar a escola, educadores e educandos, mas também organizações da comunidade local – culturais, econômicas, religiosas, políticas – as famílias, indivíduos, em suma, a comunidade em sentido amplo. Na orientação do *Pareceres Curriculares das Relações Étnico-Raciais*, o programa de educação patrimonial usa como fonte viva e primária de conhecimento e aprendizagem o patrimônio cultural afro-brasileiro.

As experiências educativas *Folia da cidadania* e o projeto *Ícones do samba: 100 anos de Cartola*, realizadas pela comunidade da EMEF, são brilhantes modelos de educação patrimonial. As escolas de samba Morro da Casa Verde e Unidos do Peruche são mantenedoras históricas por excelência do patrimônio cultural da parcela da população brasileira de ancestrais africanos.

Esse contato possibilita a educandos e educadores que experimentem, vejam e sintam a cultura de forma viva, em toda a arrebatadora energia que o samba é, e compreendam que as escolas de samba são muito mais que alfabetização cultural. Quando perceberem que esse patrimônio cultural afro-brasileiro está e pertence à comunidade do bairro Parque do Peruche, do distrito do Morro da Casa Verde. Portanto, é dos moradores dessa localidade, alunos e alunas do Garcia D'Ávila.

Quando eles se apropriarem disso, a auto-estima e o auto-respeito do percentual afro-descendente do alunado irá aumentar em alto grau. O alunado, sem exceção, vai passar a estimar mais esse patrimônio cultural e, por consequência, vai valorizar a população afro-descendente de forma muito mais positiva.

Lembrando que o conjunto dos bens culturais, materiais e imateriais, salvaguardado pelas escolas de samba, vai além de apenas a letra de um samba-enredo. Só para se ter uma ideia de como as escolas de sambas cantam a localidade a que pertencem, seguem abaixo trechos de dois sambas-enredo, apontando a cultura afro-brasileira e seu valor:

Quilombos, Quilombolas, Kizomba, Meu Quilombo é Peruche!³²

Sou raça quilombola sou Peruche
Sou Afro-brasileiro com amor
Meu canto ecoa forte na avenida
E hoje vou mostrar o meu valor (SASP, 2009)

Abram alas para esta cultura popular! Da terra do chão rachado ao rei do cangaço³³

Sou morro da casa verde, eu sou...
Verde e rosa no sertão
Vem voltar a ser criança
Vem cantar as maravilhas deste chão (SASP, 2009).

Não é privilégio da Peruche e da Morro da Casa Verde cantar sua comunidade. A turma do MCVA apontou torcer pelo Império de Casa Verde, também sediada no Distrito da Casa Verde. Abaixo, um trecho do samba-exaltação da “caçula” do samba paulistano.

Minha caçula dá um show na passarela
Encanta a tela e faz o mundo te aplaudir
E para quem diz que o samba não frutificou
Só tem raiz, olha aí
A Casa Verde é um reduto de artistas
Poetas, sambistas derramando toda arte
Vai meu tigre a hora é essa
Assim que a sirene tocar és o dono da festa³⁴ (Super Liga. 2009).

As ações educativas, realizadas pela EMEF Comandante Garcia D’Ávila, analisadas nesta dissertação, apresentaram inúmeros aspectos que demonstram que os ensinamentos do mestre Paulo Freire e as expectativas de uma educação pela superação das desigualdades das relações raciais no interior das escolas contidas nas Diretrizes

³² Letra do samba-enredo da Unidos do Peruche, de 2008. Compositores: Fredy Vianna, Paulo César, Rodrigo Atração, Teco, Tubarão, Tuca Maia e Wladimir Nascimento.

³³ Letra do samba-enredo da Morro da Casa Verde de 2009. Compositores: Xuxu, Renata Carolina, Júlio Marcos, André Pantera César Mancha e Beto Felipe.

³⁴ Samba Exaltação da Império de Casa Verde. Compositor Júnior Marques e Raphael da Império.

para a Educação das Relações Étnico-Raciais estão presentes nas iniciativas dessa escola. Entretanto, vários pontos nas entrevistas nos levaram a perceber que ainda há um grande caminho a percorrer.

Não é só a já relatada não-percepção da importância da representação iconográfica, mas também a insistência do professorado em afirmar não haver atitudes racistas no interior da escola demonstram que lhes falta sensibilidade para percebê-las:

[A sua disciplina participou dessas atividades?] MS1 – Participou, nós fizemos também... umas danças...[Danças... E a participação dos alunos nessas atividades da sua disciplina, como é que você achou, foram boas?] Os alunos são muito participativos, é que eu não gosto muito *dessi*... dessa distinção, né, fazer alguma coisa pro afro, acho que aí *tá* discriminando mesmo, né? Então existe várias raças, né, se você começa a fazer muito... fazer uma atividade só pra... pro... divulgando só a cultura afro-brasileira e a cultura... e os brancos... não podem participar também... dessa dança... (Mestre-sala).

A Mestre começa dizendo que realizou umas danças. Pelo restante da fala, sabe-se que era alguma dança afro-brasileira ou africana, mas ela não dá detalhes. Perguntada sobre a participação do alunado, ela responde que “os alunos são participativos”, mas muda de postura e desabafa, falando o que a incomoda: “eu não gosto muito dessa distinção, fazer alguma coisa pro afro”, e utiliza o clássico pretexto utilizado por quem quer evitar o debate sobre o racismo “acho que aí, *tá* discriminando”. Ela arremata com uma pergunta: “se você começa a fazer muito... fazer uma atividade só pra... pro... divulgando só a cultura afro-brasileira e a cultura... e os brancos?”.

Ela não percebe que a introdução de elementos da cultura afro-brasileira na escola é para romper com a perversidade cometida pelo Currículo escolar brasileiro contra a matriz cultural de origem indígena e africana, e que a exclusividade da cultura européia é estratégia de dominação cultural.

[Que avaliação você faz dessa atividade? É muito proveitosa? Os afro-descendentes se auto-valorizam mais depois dessas coisas?] Olha! Eu não percebo racismo entre eles, a grande maioria dos nossos alunos é afro-descendente, aliás, a grande maioria da população. E a gente conversa sobre isso, nós conversamos sobre isso todas as vezes que eu passei as atividades... que nós trabalhamos atividades,... não sei... Eu não percebo aqui na escola, na escola pública, entre alunos de quinta a oitava que, eles tenham diferenças de comportamento pelo fato de serem descendentes de negros ou não, eles são muito... eles se aceitam. Eles se aceitam muito bem. Hoje em dia, já há alguns anos que eu sinto isso, sabe, eu não sinto que entre eles... Tem, sim, o

gordo, o feio, o chato, o fedidinho, mas não necessariamente porque é negro. Pelo menos, dentro da escola pública, já há alguns anos eu venho sentindo isso (Mestre-sala).

É interessante que a professora começa dizendo que não sente o racismo na escola e “conversa sobre isso com” o corpo discente “todas às vezes” que “trabalhamos atividades”. A professora realiza uma atividade em que um dos objetivos é por em cheque o racismo, e fala aos alunos de quinta a oitava série, dizendo não percebê-lo. Como os adolescentes compreenderão a utilidade da atividade? Lembremos que a maioria tem de onze a dezesseis anos. No mínimo perde-se uma parte essencial de experiência educativa. A professora expõe, ainda, que não “percebe” o racismo não só na EMEF Comandante Garcia D’Ávila, mas em toda “escola pública”. Lá “tem, sim, o gordo, o feio, o chato, o fedidinho, mas não necessariamente porque é negro”, mas “eles se aceitam muito bem”.

Depois de ouvir a professora pensei Não só um profundo trabalho sobre as relações étnico-racial deve ser feito rapidamente, mas também sobre *bullying*³⁵.

Durante a entrevista da Mestre-sala 5, outra educadora responde a uma das questões e rechaçou a existência de discriminação:

[E os não-negros, como se comportam após as atividades?] Sabe o que acontece, assim... os não-negros são tão poucos porque, assim, o cara pode não ser negro, mas ele está numa comunidade que é negra, então eu não sinto essa diferença de, sim, sou negro, ele não é não tem, não tem aqui, mesmo à tarde... com os alunos da tarde, não essa a... porque eles são daqui, são da escola de samba e eles são juntos, né, não existe essa discriminação da raça, cor aqui, não (Educadora).

Para a educadora, “não existe essa discriminação da raça, cor”. O primeiro argumento é o da quantidade populacional (“os não negros são tão poucos”) e estão “numa comunidade que é negra”. À primeira vista, o argumento parece bom. Porém, como podemos ver pelo Quadro 2, o percentual de pessoas que se auto-declarou da raça ou etnia branca realmente é muito menor. Somaram-se quatro, enquanto três se declararam pardas e seis negras. Entretanto, só isto não garante que não haja racismo pois, se fosse assim, não haveria racismo em Alagoas, para ficar em só um exemplo, já

³⁵ De acordo com a Revista Nova Escola de abril de 2008, o *bullying* escolar – termo sem tradução exata para o português – tem sido cada vez mais reportado. É um tipo de agressão que pode ser física ou psicológica, ocorre repetidamente e intencionalmente e ridiculariza, humilha e intimida suas vítimas. (Disponível in http://antigo.revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_275348.shtml)

que o percentual ali é de 68,8%. A Gazeta Alagoana publicou matéria com o título de *Negro alagoano sofre exclusão escolar e profissional*:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo IBGE em 2003, apontou Alagoas como a unidade da Federação com maior índice de analfabetismo entre a população negra. Enquanto 23,2% dos brancos alagoanos são analfabetos, entre os negros o percentual é de 50%. Considerando a parcela incluída nos índices de analfabetismo funcional, os números aumentam ainda mais (Gazeta de Alagoas, 14/11/2004).

Outro argumento é que não negros “são da escola de samba” Remontando ao QUADRO 2, no meio estudantil há apenas uma declaração de participar da Peruche e uma de visitas constantes aos ensaios da Explosão da Zona Norte). Essas declarações vieram de pessoas que se identificam como da raça ou etnia negra, mesmo que freqüentassem as quadras, os barracões das escolas, isto por si só não modificaria as relações raciais no interior da EMEF.

Considero que o termo para entender o ponto de vista das educadoras é *percebimento*. Elas não percebem o racismo e esse tipo situação dentro da escola é muitíssimo comum. Eliane Cavalleiro deparou-se, no já citado livro *Do silêncio do lar ao silêncio da escola*, após observar o fenômeno no cotidiano, essa visão, da equipe educadora:

A dificuldade apresentada pelas professoras em compreender a escola como um espaço onde o problema ético também está presente pode representar um reforço para a manutenção do preconceito. Esse modo de conceber o cotidiano escolar impede uma busca de trabalhos e experiências que concorram para a superação desse problema. Assim, a escola é idealizada como uma ilha da fantasia, cujos integrantes passaram incólumes pelas agências socializadora e não incorporam, no percurso de seu desenvolvimento, qualquer atitude ou comportamento racista (Cavalleiro, Eliane, 2008, pp. 51,52).

Uma citação comum entre corpo discente, em geral, é o de “eles se aceitam muito bem”, verbalizada pela Mestre-sala sobre este comportamento da estudantada. A estudiosa explica:

Penso que a não-percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona a uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedido a

criança de formar uma visão crítica do problema. Tem-se a idéia de que não existe racismo (...) (Cavalleiro, Eliane, 2008, p. 33).

Falta às crianças e adolescentes, integrantes da parte da população afro-descendente, preparo para reconhecer o racismo. Elas estão despreparadas para denunciar as atitudes racistas no interior da escola, e daí “tem-se a idéia de que não existe racismo”. Esse preparo também falta ao professorado para perceber o racismo, por não “ver” e por não ouvir, já que as vítimas não falam. Falta, na formação inicial e na permanente, uma real, intensa, constante e qualitativa educação anti-racista, preparando melhor o docente.

Nem todas as Mestres-sala desconhecem a existência do racismo na escola:

Mas se você perguntar pra eles, e eu cheguei a fazer essa pergunta, eles falam que tem, sabe, que tem preconceito sim. Cheguei à escola estadual, tem aluno que diz: “Professora, eu não ajudo ninguém na rua porque vão achar que eu sou trombadinha, porque eu sou muito negro”. Eu ouvi isso do aluno (Mestre-sala).

Apesar de o exemplo dado pela professora ser de uma escola estadual, na parte inicial “Mas se você perguntar pra eles, e eu cheguei a fazer essa pergunta. Eles falam que” estão contidas duas afirmações referentes à estudentada do Garcia D’Ávila: a primeira, “se você perguntar pra eles, alunado, vão dizer que tem”. A segunda é: “eu perguntei”. Logo, a professora afirma ter sondado sobre a existência de situações em que o racismo aflora nas relações interpessoais dentro da unidade escolar com a estudentada, e a resposta foi afirmativa.

É importante o reconhecimento dessa existência. Cabe aqui uma analogia: o racismo é um câncer. Identificar sua existência é o primeiro passo para a cura.

APONTAMENTOS SOBRE A PARTE 2

A trajetória da escola é uma história de superação alcançada pela comunidade escolar – ela deixou de ser “Maloquinha”, saiu de um ambiente degradado e violento e passou a ser uma escola respeita, organizada e querida por toda a comunidade escolar. Essa superação, apostando na coletividade, demonstra que EMEF Comandante Garcia D’Ávila adota, na prática, o quinto saber paulofreiriano utilizado neste estudo de caso: *Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.*

A História não é a consagração do determinado, mas sim uma possibilidade de mudança. Assim, ações pedagógicas têm de levar em conta que somos agentes capazes de intervir na mudança. Freire discorre sobre esse saber:

O mundo não é, o mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente (Freire, Paulo. 2008, pp. 76 e 77).

O estudo de caso centrado na EMEF Comandante Garcia D’Ávila é importante, pois demonstra a inquietação positiva, o comprometimento para com os educandos, criticidade e respeito aos saberes construídos da estudantada, princípios fundamentais e uma educação comprometida socialmente. Sob o ponto de vista da questão racial, reconhecendo a inexistência na formação inicial e cursos complementares de conteúdo sobre a História da África, da cultura afro-descendente e de abordagens de estratégias anti-racistas, a escola aponta, como saída, a parceria com a comunidade do samba Unidos do Peruche e a Morro da Casa Verde.

Nos projetos *A cor da cultura*, *Ícones do samba: 100 anos de Cartola e Folia da cidadania* permitiram a troca de saberes entre a escola organizada pelo aparato estatal e as do universo do samba.

Essa ligação foi fundamental para a criação de um currículo vivo e criativo, trouxe para o interior da escola as condições de valorização da cultura afro-brasileira e, por meio dessa valorização, o rompimento de imagens negativas implantadas no imaginário da população brasileira pelo racismo.

Deu também “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e

superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (DIRETRIZES. 2005, p. 20).

Na realidade, ainda há muito por fazer, debater, realizar, transformar. As declarações de uma das docentes, de não reconhecimento que as escolas de samba sejam uma contribuição cultural afro-brasileira, e de três declarações considerando não haver racismo evidenciam falta de condições de percebê-lo. Mas o Garcia, em parceria com as escolas de samba e a comunidade em geral, demonstra estar no caminho certo e ter vontade de caminhar. É um excelente começo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação que agora caminha para o término foi uma ligação de pontos, muitos já conhecidos. Creio, modestamente, ter lançado luz sobre alguns não percebidos ou pouco vistos.

Pautei-me, nesta pesquisa, por duas preocupações básicas: a primeira, buscar fatos da história da educação brasileira que exponham e comprovem que o racismo no sistema educacional. Isto não foi mero acaso, mas sim parte de uma política de dominação de classe, estratégia de Estado que utilizou a educação como aparelho ideológico para concretizar seus fins. A segunda foi a de buscar possibilidades de superar o racismo no cotidiano escolar. Metaforicamente, a biópsia e possível medicação do nefasto tumor social que é o racismo.

Na primeira parte desta dissertação, segui o caminho dos ideários filosóficos dos construtores da escola capitalista no Brasil. O nascedouro dessa escola é a reforma de 1890, liderada por Benjamim Constant, logo após a instalação da República, sob o pensamento filosófico do positivismo. Esta inicia a implementação nas escolas brasileiras – por força do princípio federativo, afetará apenas o Distrito Federal, Rio de Janeiro – uma concepção de sociedade subordinada a princípios biológicos, entre eles a supremacia intelectual da raça européia.

Com enfoque filosófico diferente, nos primeiros anos da República surge o caminho paulista do racismo na escola. Os pensadores paulistas, ligados aos cafeicultores e sua organização partidária o PRP – Partido Republicano Paulista – utilizaram-se das idéias do filósofo inglês de Herbert Spencer para introduzir o racismo no sistema escolar paulista.

Com o avanço da fase imperialista do capitalismo, o racismo mundial passa para outra fase: o eugenismo, que chega a defender abertamente posições como, por exemplo, a esterilização dos não-pertencentes à “boa raça”. Esse pensamento, baseado nas ideias de Francis Galton, entrou na escola brasileira principalmente pelos chamados reformadores das décadas de vinte e trinta do século passado, encerrando a implantação da escola capitalista na Constituição de 1934, que afirma explicitamente que o Estado deve “estimular a educação eugênica”. Para obterem o intento de consagrar na mentalidade escolar e nas leis educacionais fundaram a Associação Brasileira de Educação (1924), os educadores eugenistas, entre eles Fernando de Azevedo, Anísio

Teixeira e Lourenço Filho divulgaram seus ideais por meio das conferências nacionais de educação (1927, 1928 e 1929) realizadas com financiamento estatal. Eles ocuparam cargos proeminentes em órgãos educacionais estaduais e federais, e lançaram o famoso *Manifesto dos Pioneiros*, eivado do pensamento racista eugênico.

O racismo, uma das estratégias dos donos do capital imperialista para total ascendência sobre territórios, matérias-primas, mercado consumidor, povos e pessoas, também foi um dos germes das duas grandes Guerras Mundiais. Alguns cientistas sociais, entre eles notadamente Franz Boas, com a sua antropologia denominada de Culturalismo, irá descaracterizar o argumento de que as diferenças entre os grupos sociais se dão pela biologia, e irá demonstrar que elas se devem à Cultura.

Um dos discípulos de Boas foi o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, autor de *Casa Grande & Senzala*, publicado em 1933, e que causou um rápido impacto na intelectualidade brasileira. O racismo no Brasil foi dividido em antes e depois da divulgação desta obra. Com ela nasce o mito das três raças na composição física e cultural do povo brasileiro: a cordialidade submissa dos povos indígenas, dos africanos e seus descendentes, a dominação afável dos portugueses colonizadores e a democracia racial, resultando no chamado *racismo cordial*, uma perversa modalidade de racismo, pois sua principal característica é negar ideologicamente a existência do próprio racismo, impedindo assim um combate efetivo para eliminá-lo.

O racismo cordial se impregnará na sociedade e será a política oficial desde a construção do Estado Novo, em 1935, até a Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, realizada de 2001, quando o governo brasileiro reconheceu a existência do racismo no Brasil. Passaram-se 64 anos, duas ditaduras – a varguista e a militar – gerações e gerações cultural e ideologicamente (de)formadas por esses conceitos.

Há de se destacar que o ambiente escolar foi fértil na reprodução dessa ideologia. Por meio de uma legislação que ora impôs a adoção de medidas racistas, ora silenciou-se e omitiu-se em combatê-lo, por meio dos livros didáticos e a formação acadêmica docente. Como o racismo à brasileira necessita de dados estatísticos para ser desmascarado, observe dois gráficos divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em publicação de dezembro de 2008:

Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 1996 e 2007.



Gráfico 1: Fonte: IPEA 2008

Observando o Gráfico 1 sobre a educação brasileira dos anos 1996 a 2007 no geral, afro-descendentes homens e mulheres, acresceram dois anos de escolaridade. Os mesmos dois anos, em média, foram acrescidos aos euro-descendentes dos dois sexos. Logo, as diferenças permaneceram entre os dois grupos. Evidentemente, o grupo afro-descendente manteve os índices mais negativos, mesmo com a ampliação da quantidade de anos de estudos.

No Gráfico 2, verificamos que, na distribuição de moradias em áreas urbanas caracterizadas como favelas pelo IPEA, a soma das famílias chefiadas por homens e mulheres afro-descendentes resulta em mais de 66%, enquanto a dos euro-descendentes é um pouco acima de 30 por cento. Como podemos perceber, existe uma segregação geoeconômica imposta aos filhos e filhas de ascendência africana. Chamo a atenção para o que o cruzamento dos dados nos permite constatar: os dois anos a mais de escolaridade do alunado afro-descendente não significaram possibilidades de melhorias nas condições de vida dessa população.

Distribuição de domicílios urbanos em favelas, segundo sexo e cor/raça do chefe. Brasil, 2007.

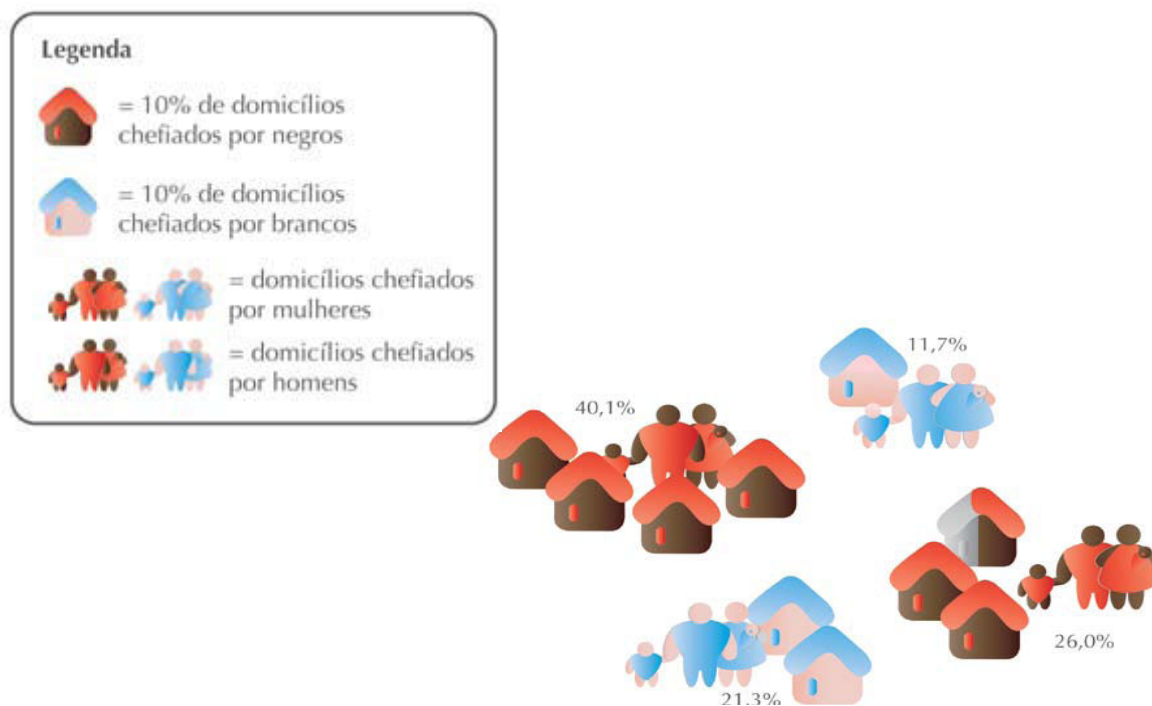


Figura 7: Fonte IPEA 2008

Superar o racismo, que tem raízes seculares em uma sociedade excludente tal qual a nossa, passa também pelo sistema educacional, sistema que é campo de disputa política e ideológica, onde se encontram as mesmas contradições da sociedade brasileira. Dentro do espaço educacional há, também, agentes que lutam por transformações que, ao ocorrerem, irradiam-se para o restante da sociedade. O filósofo Mario Sergio Cortella afirma que podemos representar a educação escolar como “como uma via de mão dupla”, e sintetizou esse conceito na seguinte figura:

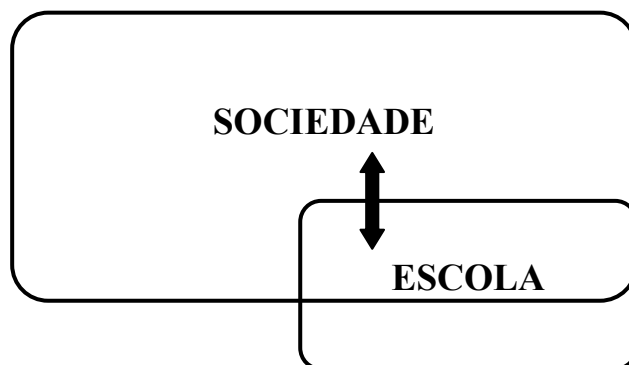


Figura 7: Sociedade & Escola

Com a sequência de ditaduras e o pouco tempo de democracia na nossa história, somente em 2003 é que o Movimento Negro organizado conseguiu impor uma das suas bandeiras na conformação do currículo, através da assinatura da Lei 10.639, que modificou a LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Brasileira – impondo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Verificar a introdução desta lei na realidade escolar é que me levou à segunda parte desta dissertação.

Foi então realizada uma pesquisa em uma escola hoje conceituada, mas que foi conhecida como “Maloquinha”, devido às péssimas condições de ensino e aprendizagem. Localizada no distrito da Casa Verde, zona norte da cidade de São Paulo, é a EMEF Comandante Garcia D’Ávila. Entrevistei professoras, o corpo estudantil e integrantes das escolas de samba que realizam uma parceria com a escola municipal: Unidos do Peruche e a Morro da Casa Verde.

Para análise deste estudo de caso, utilizei cinco dos vários saberes listados pelo mestre Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*: 1) respeito aos saberes do educando; 2) pesquisa; 3) criticidade; 4) comprometimento; 5) convicção de que a mudança é possível.

Para fundamentar as observações, recorri também aos três princípios presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais*: 1) consciência política e histórica da diversidade; 2) fortalecimento de identidades e direitos; 3) ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

Neste estudo de caso, encontramos uma escola que tem ainda muito que fazer, pois observamos entre o professorado pouco entendimento sobre a questão racial e a crença na inexistência do racismo no interior da escola, fruto de uma formação inicial na qual esse debate ainda é marcado pelo racismo cordial e quase nenhuma discussão do tema na formação continuada.

Mas se há percalços para incorporar na cultura escolar os anseios dos lutadores e lutadoras por uma escola anti-racista, por exemplo, politizar mais a disputa política e ideológica envolvida na composição curricular e vencer a resistência de alguns que por tradicionalismo ou racismo incutido, permanecem reticentes à implantação da Lei 10.639/2003. Por outro lado, é evidente que a maior parte da comunidade da EMEF Comandante Garcia D’Ávila trilha decididamente um caminho seguro para afastar de

seu cotidiano todo o entulho racista imposto à educação brasileira por mais de um século.

A escola analisada realizou três projetos todos em companhia com a comunidade: *A Cor da cultura*, reconhecendo, divulgando e valorizando figuras afro-descendentes históricas na cultura, nos esportes e na política, envolvendo militantes da causa; *Ícones do samba*, em parceria com várias entidades entre elas a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Unidos do Peruche; e o *Folia da cidadania*, realizada por ocasião do mês de setembro: uma espécie de Grito dos excluídos em forma de carnaval, em associação com a Unidos do Peruche e a Morro da Casa Verde.

Esses projetos e outras atividades educativas realizadas pela comunidade do Garcia possibilitaram aos educandos uma educação mais pluricultural, incentivando a estudantada a adotar comportamentos étnicos mais responsáveis e igualitários.

É importante frisar que a disposição das entidades culturais e políticas de marcas africanas, representadas neste estudo pelas Escolas de Samba Peruche e Morro da Casa Verde, pode contribuir para a supressão das muitas dificuldades encontradas, como a quase inexistência de conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e da África nas faculdades e universidades ligadas à educação, poucas oportunidades de formação em trabalho e jornadas estafantes do professorado. As parcerias com tais entidades e as escolas formais não só são desejadas a ambas como fundamentais para que cultura das filhas e filhos da diáspora africana penetre no cotidiano escolar de forma viva, empolgante capaz de deseuropeizar nossas escolas, pondo fim ao branqueamento cultural imposto ao nosso povo.

Espero que, com este trabalho, possa ter reforçado alguns argumentos e apresentado outros novos para que todas e todos os companheiros se fortaleçam na luta contra o racismo, pois é da luta em conjunto que a transformação desejada virá.

Axé.

Um Sorriso Negro! Um Abraço Negro!³⁶

³⁶ Os dois primeiros versos de *Sorriso negro* composição de Jair Carvalho, Adilson Barbado e Jorge Portela, samba imortalizado na voz de D. Yvone Lara.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. 2003. *Aparelhos ideológicos de estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro : Edições Graal Ltda.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig, 1996. Quilombos maranhenses in Reis & Gomes (orgs) *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*. João José Reis e Flávio dos Santos Gomes. São Paulo. Companhia das Letras.

AZEVEDO Célia Maria Marinho de. 2004. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX*. São Paulo. Annablume.

AZEVEDO, Fernando de. *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. Antinous: estudo de cultura atlética; A evolução do esporte no Brasil*. 3º ed. São Paulo. Melhoramentos, 19-?.

BARBOSA, Márcio. 1988. *Frente negra brasileira: depoimentos*. Organizadora Quilombhoje. São Paulo.

BRASIL. 1891. *Constituição Federal de Brasil de 1891*. Disponível in <http://www2.camara.gov.br/legislacao/login.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=365196&seqTexto=1&PalavrasDestaque=> Consultado em 24 de outubro de 2008.

_____. 1934. *Constituição Federal de Brasil de 1934*. Disponível in http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Consultado em 15 de março de 2009.

_____. 1937. *Constituição Federal de Brasil de 1937*. Disponível in <http://www2.camara.gov.br/legislacao/login.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=532849&seqTexto=15246&PalavrasDestaque=> Consultado em 22 de março de 2009.

_____. 1961. Lei de Diretrizes e Bases. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível in www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm Consultado em 01 de dezembro de 2008.

_____. 1999. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação.

CARVALHO, José Murilo de. 1990. *A formação das almas*. São Paulo. Companhia das Letras.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. 2008. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo. Contexto.

COMTE, Augusto, 1996. *Augusto Comte*. Coleção os Pensadores. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo. Editora Nova Cultural.

Congresso Brasileiro De Eugenia, Actas e Trabalhos. 1929.

CONSORTE, Josildeth Gomes. 1997. *Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade*. Cadernos CEDES. Campinas. Unicamp.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 2001. In Favero, Osmar (org). *Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas. Editores Associados.

CUTSP. 2005. Comissão Estadual Contra a Discriminação Racial. Secretaria de Políticas Sociais da Central Única dos Trabalhadores. *Políticas de Ação Afirmativa*.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. In BRASIL. 2005 Ministério da Educação. Secretaria da Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Ministério da Educação.

DIWAN, Pietra Stefania. 2007. *Raça pura: uma história da eugenia no mundo*. São Paulo. Contexto

DURANT, Will. 1991. *A história da filosofia*. Coleção Os Pensadores. Trad. Luiz Carlos Nascimento Silva. São Paulo. Editora Nova Cultural.

FONSECA, Marcos Vinicius. 2006. *Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na Corte, na primeira metade do século XIX*. Cadernos Penesb, v. 8.

FRANÇA, Edson. (Orgs) 2007. *Um olhar negro sobre o brasil: 18 anos de UNEGRO*. Organizadores Edson França, José Carlos Ruy, Manuel Julião Vieira. São Paulo. Anita Garibaldi.

FREIRE, Paulo. 2008. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo. Paz e Terra.

FREYRE, Gilberto. 2004. *Casa grande & senzala: formação da família sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo. Global.

GHIRALDELLI JR, Paulo, 2008. *História da Educação Brasileira*. São Paulo. Cortez Editora.

GONÇALVES, Luiz Roberto. 1985. *O silêncio de um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. 2003. Lourenço Filho em Piracicaba in SOUZA, Cynthia Pereira de (Org) *História da educação: processos e praticas e saberes*. São Paulo. Escrituras Editoras

HORTA, José Silvério Baía. 2001. in Favero, Osmar (org). *Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas. Editores Associados.

HOUAISS. 2001. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0.

IANNI, Octavio. 1989. *A formação do estado populista na américa latina*. São Paulo. Ática.

IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. 2008. *O ensino da história e cultura na óptica do coordenador pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

IPEA. 2008. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça* / Luana Pinheiro [et al.]. – 3. ed. Brasília: IPEA: SPM: UNIFEM, 2008.

Jornal Gazeta de Alagoas. *Negro alagoano sofre exclusão escolar e profissional*. Reportagem publicada em Data: 14/11/2004. Disponível em 03 de 2009 in <http://www.concepto.com.br/eclipping/eclipping/?c=632&n=7923>.

LACERDA, João Batista. 1911. Disponível in <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Batista%20Lacerda.pdf>. Consultado em 17 de março de 2009

LEI 10.639/2003 in BRASIL. Ministério da Educação. 1999. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília. Ministério da Educação.

LEI 11.645/2008. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008. Página 01 Coluna 02. Retificação: Diário Oficial da União de 12 de março de 2008. Página 01 Coluna 01.

LIMA, Hermes, 1978. *Anísio Teixeira. estadista da educação*, Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S. A.

LOBATO, Monteiro. 1945. *O presidente negro ou o choque das raças, romance americano do ano 2228*. Clube do Livro.

_____. 1956. *A onda verde e o presidente negro*. São Paulo. Editora Brasiliense.

LOPES, Luciana Suarez. 2004. *A estrutura da posse de cativos nos momentos iniciais da cultura cafeeira no novo oeste paulista. Ribeirão Preto: 1849-1888*. Comunicação apresentada no XIV Encontro da ABEP. Caxambu. Setembro de 2004.

LOPES, Nei. 2004. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*, São Paulo. Selo Negro.

MAI, Lilian Denise. 2003. Difusão dos Ideários Higienista e Eugenista no Brasil, in BOARINE, Maria Lúcia (Org) *Higiene e Raça Como Projetos: Higienismo e Eugenismo no Brasil*. Maringá, PR. Eduem.

MARCELINO, Marcio Michalczuk. 2003. *A evolução urbana do Parque do Peruche*. São Paulo. Carthago Editorial.

MARCILIO, Maria Luiza, 2005. *Historia da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

MARTINS, Gilberto de Andrade. 2006. *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo. São Paulo. Atlas

MARX, Karl. 1982. *Para a critica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. Trad. Edgard Malagodi. Coleção Os Economistas São Paulo. Abril Cultural.

MESTRI, Mario e CANDREVA, Luigi. 2007. *Antônio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário*. São Paulo. Expressão Popular.

MOURA, Clovis. 2004. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. Assessora de pesquisa Soraya Silva Moura. São Paulo: Edusp.

MOTTA, José Flávio. 2005. *Escravos daqui, dali e de mais além: o tráfico interno de cativos em constituição (Piracicaba), 1861-1880*. Disponível in www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A019.pdf. Consultado em 08 de novembro de 2008

NELLIU, Marcos Alexandre Gomes. 2003. Antropologia e Segregação Eugênica: Uma leitura das lições de eugenia de Renato Kehl. in Boarini, Maria Lúcia (org) *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá, PR. Eduem.

NOGUEIRA, Jamir Candido. 2008. *Edu, Garcia, Giulo: Um estudo dos condicionantes necessárias existências de experiências diferenciadas realizado em três escolas de comunidades paulistas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PARECER CNE/CP Nº 03/2004. In BRASIL. 2005 Ministério da Educação. Secretaria da Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Ministério da Educação.

_____. 16/99. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Disponível in www.doesp.net/federal.html Consultado em 22 de março de 2009.

PATTO, Maria Helena. 1996. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. T. A. Queiroz.

PAULO, João Pereira. 2008. *Resistência cultural afro-descendente na zona leste de São Paulo: o movimento negro “Fala Negrão Fala Mulher” (1980-2008)*. Dissertação de Mestrado PUC/SP.

PONCIANO, Levino, 2001. *Bairros paulistanos de A a Z*. São Paulo. Editora Senac

PRIMITIVO, Moacyr. 1941. *A instrução pública e a república*. 1º Volume. Rio de Janeiro. Imprensa

RAMATIS, Jacino. 2008. *O branqueamento do trabalho*. São Paulo. Nefertiti Editora Ltda.

ROCHA, Marlos B. M. da. 2001, in Favero, Osmar (org) *Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas. Editores Associados. 2ª Ed.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 1988. *História da educação no Brasil*. Petrópolis. Editora Vozes.

SADER, Emir. 2005. *Gramsci: poder, política, partido*. São Paulo. Expressão Popular.

SANTOS, Ronaldo Marcos dos. 1980. *Resistência e superação do escravismo na província de São Paulo (1885-1888)* São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas.

SÃO PAULO. Constituição Estadual de 1891. Disponível in www.al.sp.gov.br/porta/site/Internet/menuitem.a5cf20fe598dde2eca76e110f2004. Consultado em 10 de agosto de 2008

SASP. 2009. (Sociedade Amantes do Samba Paulista) in <http://www.sasp.com.br> Consultado em 01 de março de 2009

SILVA, Adriana Maria P. da. 2006. *Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na Corte, na primeira metade do século XIX*. Cadernos Penesb, v. 8.

SILVA, Hélio. 1980. *A ameaça vermelha: o plano Cohen*. Rio Grande do Sul: LP&M.

SILVEIRA, Jorge Fernandes. 2002. José Craveinha “Impoética Poesia” in *Via Atlântica* – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. 2005. *No labirinto das nações: africanos e identidades no Rio de Janeiro*. Carlos Eugênio Líbano Soares, Flávio dos Santos Gomes, Juliana Barreto Farias. Rio de Janeiro. Arquivo Nacional.

SUPER LIGA. 2009. *Sambas de enredo e exaltação 2009*. Super Liga das Escolas de Samba de São Paulo.

XAVIER. Juarez Tadeu de Paula. 2008. Abolição nas mãos dos afro-descendentes in *Revista UESP* (União das Escolas de Samba Paulistanas). Ano I. Edição nº 1. São Paulo.

ANEXO 1

CADERNETA ESCOLAR PROPOSTA POR
JOÃO MAURÍCIO MUNIZ ARAGÃO NA TESE 80 DA
I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 1927

25

ANEXO 2

ROTEIRO DE QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

1. BAMBAS DO PERUCHE E DA MORRO DA CASA VERDE
2. MORRO DA CASA VERDE DO AMANHÃ
3. MESTRES-SALA DO GARCIA D'ÁVILA

Bambas do Peruche e da Morro da Casa Verde

Quatro integrantes das escolas de samba. Dois da Morro da Casa Verde e dois do Peruche. Pré-requisito: terem participado das atividades realizadas pela EMEF Comandante Garcia D'Ávila, conjuntamente com as agremiações, no mínimo há 2 anos. Justificativa: o tempo é para garantir que os entrevistados tenham convivido com projeto, a tempo de perceber as mudanças que fazem parte dos objetivos que serão exposto a seguir.

Objetivos

1. Aferir, entre o pessoal das Escolas de Samba, o reconhecimento, na EMEF Comandante Garcia D'Ávila, dos saberes necessários à prática educativa, descritos por Paulo freire em “Pedagogia da autonomia”, relacionando-os à aplicação da Lei 10.639/03.
2. Identificar a credibilidade da escola da EMEF Comandante Garcia D'Ávila para os componentes das Escolas.
3. Aferir o auto-reconhecimento racial/étnico desses entrevistados.

QUESTÕES ÀS BAMBAS DO PERUCHE E DA MORRO DA CASA VERDE

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua idade?
3. Qual seu grau de escolaridade?
4. Você se identifica pertencente a qual raça ou etnia:
() branca () negra () indígena () amarela() parda () afro-descendente.
5. Qual o nome da sua Escola de Samba?
6. Qual sua função na Escola de Samba?
7. Há quanto tempo você está na Escola de Samba?
8. Quais atividades vocês realizaram em conjunto com a EMEF Comandante Garcia D'Ávila?
9. Como foi a participação da direção da EMEF Comandante Garcia D'Ávila?
10. Como foi a participação do professorado?

11. Como foi a participação dos alunos?
12. Após essas atividades, você acredita que os alunos e alunas afro-descendentes valorizaram mais sua ascendência?
13. E a consciência, a postura política do alunado afro-descendente, aumentou? Justifique.
14. Entre os alunos e alunas de outra ascendência, você percebeu alguma mudança de comportamento? [Se sim, pedir exemplos].
15. As atividades realizadas em conjunto com da Escola de Samba e a EMEF Comandante Garcia D'Ávila envolveram pesquisa?
16. Em sua opinião, as atividades realizadas em conjunto ampliam a democracia dentro da EMEF Comandante Garcia D'Ávila?
17. Você participa de algum fórum democrático da EMEF Comandante Garcia D'Ávila? Qual? Como funciona esse fórum?
18. Além das atividades realizadas em conjunto com a EMEF Comandante Garcia D'Ávila a sua Escola de Samba, há outras atividades comunitárias? Quais?
19. Qual sua opinião sobre a EMEF Comandante Garcia D'Ávila?
20. Qual samba-enredo da sua escola você achou mais significativo? Por quê?

Morro da Casa Verde do Amanhã

Mestres-Sala do Garcia D'Ávila

Representando o alunado, a quem chamei de Morro da Casa Verde da Manhã (MCVA), foram selecionados para serem entrevistas duas alunas e dois alunos das três oitavas séries, totalizando 12 entrevistas. Para a escolha, usei como critério, além da paridade de gênero, o tempo de no mínimo três anos de estudos no Garcia. Dois entrevistados não se encaixam nesse critério, porque resolvi ouvir deles comparações do Garcia com outras escolas. Também cumpre este objetivo a entrevista de MCVA, que, por um ano, estudou em outra escola.

A opção por estudantes das oitavas séries foi tomada para tentar aferir como os trabalhos realizados pela escola, em um período de tempo extenso, foram percebidos pela estudantada. Pelo menos em tese, quem estuda há mais anos na escola vivenciou mais experiências educativas diversas, em especial as anti-racistas.

As entrevistas com o professorado também foram realizadas no interior da EMEF Comandante Garcia D'Ávila, após o período de aulas, em três visitas só para esse fim. Foram entrevistadas cinco professoras, e o critério para a escolha foi que trabalhassem na escola há mais de três anos e lecionassem no Ciclo II do Ensino Fundamental. Para o corpo docente, utilizei a denominação de Mestres-sala, referindo-me aos primórdios da educação, como quando era usado o termo mestre-escola para quem se dedicava ao ensino, e também para fazer, aqui, reverência aos mestres-salas das escolas de samba.

Objetivos

- 1- Aferir, entre o alunado e o corpo docente, a existência na EMEF Comandante Garcia D'Ávila dos saberes necessários à prática educativa, descritos por Paulo Freire em “Pedagogia da autonomia”, relacionando-o à aplicação da Lei 10.639/03:
 - a) pesquisa;
 - b) respeito aos saberes do educando;
 - c) criticidade;
 - d) reconhecimento e assunção da identidade;
 - e) convicção que a mudança é possível, entre outras.
- 2- Verificar e, se possível, quantificar entre o alunado a ocorrência do desses avanços em princípios educacionais, elencados no parecer do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004:
 - a) consciência política e histórica da diversidade;
 - b) fortalecimento de identidades e direitos;
 - c) ações educativas de combate ao racismo e discriminações.
- 3- Identificar a credibilidade da escola da EMEF Comandante Garcia D'Ávila entre o corpo discente e o docente.
- 4- Aferir o auto-reconhecimento racial/étnico.
- 5- Aferir o grau de envolvimento com o carnaval.

QUESTÕES AO MORRO DA CASA VERDE DO AMANHÃ

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua idade?

3. Em que 8ª você estuda?
4. Há quanto tempo você estuda na EMEF Comandante Garcia D'Ávila?
5. Você já estudou em outra escola? Qual o nome da escola? É municipal, estadual ou particular?
- 6- Você se identifica como pertencente a qual raça ou etnia?
() branca () negra () indígena () amarela() parda () afro-descendente.
7. Você conhece o significado do termo *afro-descendente*?
8. Você se lembra de alguma atividade realizada pela escola ou por uma professora ou professor que tratou sobre a história e cultura africana e afro-descendente?
9. Qual sua avaliação sobre essas atividades?
10. Como foi a participação da turma da sua sala na atividade?
11. Após essas atividades, você acredita que os alunos e alunas afro-descendentes valorizaram mais sua ascendência?
13. Entre os alunos e alunas de outra ascendência, você percebeu alguma mudança de comportamento? [Se sim, pedir exemplos].
15. Em sua opinião, a escola valoriza a democracia? Quais os espaços democráticos que existem na escola?
16. Você participa de algum fórum democrático? Qual? Como funciona?
16. Qual sua opinião sobre a EMEF Comandante Garcia D'Ávila?
17. Você participa de alguma escola de samba ou bloco? [Se a resposta for sim, perguntar] Qual o nome da escola ou bloco? De que forma você participa? [Ir para última pergunta].
18. Torce por alguma? Qual?
19. Qual samba-enredo dessa escola você achou mais significativo? Por quê?

QUESTÕES ÀS MESTRES-SALA DO GARCIA D'ÁVILA

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua idade?
3. Qual disciplina você leciona?

4. Há quanto tempo você trabalha na EMEF Comandante Garcia D'Ávila?
5. Qual sua situação funcional (é titular de cargo ou não)?
6. Trabalha em outra escola? [Se resposta for sim, perguntar] Qual? A escola é da rede municipal, estadual ou particular?
7. Em qual universidade você fez sua graduação?
8. Em curso de sua formação, existia algum conteúdo sobre a história, cultura da África ou de afro-descendente? [Se a resposta for sim, fazer a pergunta] Qual a qualidade do curso?
9. Você participou de algum curso ou debate sobre o assunto? [Se sim, fazer as perguntas] Qual(is)? Quem promoveu? Qual a qualidade do curso ou debate?
10. Você poderia listar atividades educativas que a EMEF Comandante Garcia D'Ávila realizou, que levam em consideração a história e cultura africana e afro-descendente?
11. Qual sua avaliação sobre essas atividades?
12. Qual a participação da sua disciplina na(s) atividade(s)?
13. Após estas atividades, você acredita que os alunos e alunas afro-descendentes valorizaram mais sua ascendência?
14. Você percebeu alguma mudança de comportamento entre os educandos e educandas de outra ascendência? [Se sim, pedir exemplos].
15. No seu entendimento, a EMEF Comandante Garcia D'Ávila é uma escola que valoriza a pesquisa? Dê exemplos.
16. Em sua opinião, a EMEF Comandante Garcia D'Ávila é uma escola que valoriza a democracia? Quais os espaços democráticos da escola?
17. Qual sua opinião sobre a EMEF Comandante Garcia D'Ávila?
18. Você identifica pertencente a qual raça ou etnia:
() branca () negra () indígena () amarela () parda () afro-descendente.
19. Você participa de alguma escola de samba ou bloco? [Se a resposta for sim, fazer as perguntas] Qual o nome da escola ou bloco? De que forma você participa? [vá para pergunta 22].
20. Você torce por alguma? Qual?
21. Qual samba-enredo dessa escola você achou mais significativo? Por quê?

ANEXO 3

Garcia D'Ávila: uma trajetória da
“Maloquinha” a uma escola pública
popular de qualidade

Documento gentilmente cedido pela escola

O ENTORNO DA ESCOLA

O BAIRRO

A EMEF Comandante Garcia D'Ávila localiza-se na Zona Norte da Capital. A maior área da comunidade escolar encontra-se no subdistrito do Parque Peruche, distrito da Casa Verde, na Administração REGIONAL da Casa Verde.

O subdistrito do Parque Peruche, limita-se ao Norte com Vila Espanhola, ao Sul com Vila Ester, ao Leste com o Imirim e a Oeste com Casa Verde.

A escola está inserida em um bairro de classe média baixa, basicamente residencial, com algumas indústrias, vários estabelecimentos comerciais e serviços bancários (Imirim).

Também é bem provido de condução, servindo-se de várias linhas de ônibus que fazem o trajeto bairro/centro e vice-versa. Também há saneamento básico (água, luz e esgoto).

O bairro dispõe de um posto de saúde e uma AMA (atendimento médico ambulatorial) situado no Sítio Mandaqui e o hospital mais próximo é o Hospital Geral do Mandaqui.

As calçadas ao redor da escola são bem conservadas e a localização da mesma é de fácil acesso.

Além da “EMEF Comandante Garcia D'Ávila” o bairro conta com três escolas estaduais “EEPSG Professor Augusto Meirelles”, “EEPSG Professor Leme do Prado” e “EEPG Ary Barroso”; uma escola municipal: “EMEF Dona Angelina Maffei Vita”, um colégio religioso “Consolata” e algumas instituições de caráter particular que cuidam da educação de nossas crianças.

As alternativas de lazer são quase inexistentes, contando com um balneário da prefeitura e com a escola que fica aberta aos finais de semana.

A COMUNIDADE

A comunidade está inserida em um bairro de classe média baixa, é composta de descendentes de: negros, italianos, portugueses, japoneses, espanhóis, sírios, alemães, uruguaios, bolivianos, etc...

A comunidade ainda recebe migrantes da: Bahia, Pernambuco, Ceará, Sergipe, Paraíba, Pará, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Mato Grosso.

No Morro da Casa Verde Alta, localiza-se um bolsão de pobreza, com várias casas pequenas, em corredores extensos, onde residem várias famílias, principalmente as famílias que migraram do Norte, Nordeste do país, gerando um maior acúmulo de pobreza no local. Também verificamos uma forte presença da comunidade boliviana no bairro.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Histórico da Escola

Criada em 30/08/1956 como Escola Mista do Imirim. Em 1958 foi denominada II Escolas Agrupadas do Imirim. A partir de 01/04/1969 passou a ser Escola Municipal Comandante Garcia D'Ávila e desde então está localizada na Rua Armando Coelho Silva, Nº 859. Ocupando uma área total de 8135m quadrados. Área edificada 2389m quadrados. Área ocupada 1475m quadrados.

Na década de 50 a escola funcionou numa área rural. A região foi inicialmente ocupada por religiosos. A área do bairro foi loteamento da fazenda da família Peruche.

O apelido “maloquinha” vem de um processo de abandono do velho prédio da escola, que ficava localizado em outro local distante 800m do atual prédio. O abandono da construção de madeira chegou ao abandono total. A idéia era não investir, pois um novo prédio estava em construção.

A professora Neusa foi a diretora que mais tempo esteve à frente da escola de 1957/1982. Era um “terror” segundo alguns relatos.

A escola sempre organizou campanhas de vacinação.

No período de 1985/1987 ocorreu um processo violência no entorno, ocorrendo mortes no interior da escola. A escola tinha uma disciplina rígida e autoritária.

O projeto interdisciplinar foi desenvolvido de 1989 até 1992. A partir de Ciências/Matemática no projeto gênese, que posteriormente agregou mais professores.

De 1993 até 1995 cada um se virou na escola como podia.

O Quadro - Outubro de 1995:

- Divisão de grupos;
- Operacionais brigavam muito;
- Prédio mal conservado. Paredes, salas, tudo feio, pixado;
- Clima de fofoca, desanimo geral;
- Administrativo autoritário e burocrático;
- Coordenação Pedagógica trabalhava dividida (NI e NII), não havia problematização e construção coletiva. As coordenadoras resolviam quase “tudo” (paternalista);
- Alunos agressivos;
- A escola era desrespeitada e invadida;
- Alguns professores muito comprometidos e trabalhando muito;
- Não havia um processo de construção coletiva;
- O grupo sempre buscava uma voz de comando, uma ordem;
- Quase nenhum recurso pedagógico.

A Escola Hoje:

- O projeto pedagógico norteia todas as ações;
- O prédio é bonito, limpo (sem pixações) e agradável;
- Várias salas ambientes (informática, ciências, artes, leitura, vídeo e apoio pedagógico);
- Vários luxos (cortinas, ventiladores, som ambiente, playground, quadra coberta, escola aberta aos finais de semana);
- A escola é cedida sistematicamente para eventos da comunidade (festas, aniversários, casamentos, encontro de jovens). As escolas de samba: Morro da Casa Verde e Comunidade Independente do Imirim realizam eleição da rainha, festa da bateria, festa para mostrar as fantasias, ensaios da comissão de frente, etc). A comunidade boliviana cerca de 500 pessoas utiliza a escola como centro de atividades (festas típicas, campeonatos, etc) e de encontro. Vários grupos organizados têm a escola como referência comunitária;

- Existem várias atividades extra curricular: Judô, Karatê, Capoeira, Futebol, Basquete, Vôlei, Cavaquinho.

Todos gostam e admiram a escola (professores, funcionários, alunos, pais, comunidade, etc).

Número de Alunos e Classes (ou grupos)

A EMEF Comandante Garcia D'Ávila possui 28 salas que são utilizadas em dois turnos.

No período da manhã são utilizadas 14 salas com um total de 461 alunos.

No período da tarde, semelhante ao da manhã, são utilizadas 14 salas com um total de 484 alunos. Portanto a Unidade Escolar abriga em seu total geral 945 alunos.

A População Atendida e Suas Características:

A EMEF Comandante Garcia D'Ávila atende alunos onde a maioria das famílias possui número significativo de crianças. É comum a ausência de um dos pais, o que acarreta influências negativas no processo de aprendizagem. Também constatamos problemas como: drogas, álcool, violência e principalmente desemprego.

Muitas mães de alunos trabalham fora, principalmente como costureiras e empregadas domésticas, tendo dificuldades no acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

A população local frequenta três igrejas católicas: uma no Parque Peruche, Igreja de São Francisco e São Benedito de Paula e duas outras no Imirim: Nossa Senhora de Fátima e Nossa Senhora do Rosário (da comunidade negra).

Os Profissionais da Escola: Número, Formação, Cargos.

Equipe Técnica: 17 profissionais.

- Um diretor, com licenciatura em pedagogia e educação física;
- Um assistente de direção, com licenciatura em História e administração escolar;

- Duas coordenadoras pedagógicas, uma com licenciatura em pedagogia e história e, outra com licenciatura em pedagogia e pós-graduação;
- Duas secretárias, uma com licenciatura em letras e outra com ensino médio;
- um auxiliar técnico especializado (ATE II), com ensino médio;
- Sete agentes escolares, sendo seis com ensino médio e um com licenciatura em pedagogia;
- Dois inspetores de alunos, sendo um com ensino médio e outro com licenciatura em pedagogia;
- Dois vigias, ambos com ensino médio.

A EMEF Comandante Garcia D'Ávila conta ainda em seu quadro de professores com 52 profissionais, com as seguintes formações: magistério, pedagogia, letras, ciências biológicas, matemática, história, geografia, educação física.

A Imagem da Escola: para a comunidade interna e externa

A EMEF Comandante Garcia D'Ávila é uma referência muito positiva tanto para a comunidade interna quanto externa.

Devido aos grandes problemas enfrentados num passado não tão distante, hoje a escola é um exemplo de luta e superação.

Possui um ambiente limpo e agradável, onde tudo é discutido em conjunto, sempre procurando soluções favoráveis para facilitar a vida de seus educandos, tanto no desenvolvimento do ensino/aprendizado quanto na elevação da auto-estima dos mesmos.

Por existir várias atividades extra curriculares como: Judô, capoeira, basquete, vôlei, entre outras, a escola é muito ligada à comunidade, pois essas atividades contribuem muito para tirar as crianças da rua, que fora do período de aula ficavam ociosas.

Enfim, todos admiram muito a escola, tanto a comunidade interna quanto externa.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Do Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Comandante Garcia D'Ávila”

Art.1º - A Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila, mantida pela Prefeitura do Município de São Paulo, fundamentada nos termos da Legislação Federal e Municipal em vigor e respeitadas as normas emanadas pela Deliberação CME 03/97, Indicação CME 04/97 e Portaria SME 1971/98, será regulamentada por este Regimento.

Art. 2º - A Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila do Sistema Municipal de Ensino, criada pelo Decreto nº 8101 data 01/04/1969 autorizada pela Deliberação CEE nº 1-81 de 06/04/81, D.O.E 10/04/81, tendo como Patrono COMANDANTE GARCIA D'ÁVILA., ministrará a Educação Básica na etapa correspondente ao Ensino Fundamental, na seguinte conformidade:

- a) Ensino Fundamental Regular
- b) Ensino Fundamental Supletivo

Art. 3º - A Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila, localiza-se à Rua Armando Coelho Silva nº 859, bairro Parque Peruche, AR Casa Verde, CEP 02539-000, telefone 2239-1197.

Art. 4º - A Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila pública, gratuita, laica, direito do cidadão e dever do poder público e estará a serviço das necessidades e características do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, independentemente de sexo, raça, cor situação sócio-econômica, credo religioso e político e quaisquer preconceito e discriminações.

Art. 5º - A Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila, inspirada nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, observando os seguintes princípios:

- I- igualdade de condições de acesso e permanência;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.
- III- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IV- valorização do profissional da educação;
- V- gestão democrática;
- VI- qualidade do ensino;

- VII- valorização da experiência extra-escolar;
- VIII- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas escolares;
- IX- éticos: possibilitando ao educando ser um cidadão autônomo, solidário, que tenha responsabilidades e respeite o bem comum;
- X- políticos: conscientizando-os dos seus Direitos e Deveres enquanto cidadãos, exercendo com criticidade e respeito à ordem democrática;
- XI- Estéticos: para que tenha sensibilidade, criatividade e respeite a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Parágrafo Único- Para se atingir a finalidade do capítulo desse artigo, a escola poderá fazer parcerias com empresas e ONGs de acordo com o item 5.6 da indicação 4/97 do CME.

Art. 6º - O objetivo da formação básica do cidadão no Ensino Fundamental Regular e Supletivo dar-se-á mediante:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de valores e atitudes.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)