

A CRIANÇA NEGRA: IDENTIDADE ÉTNICA E SOCIALIZAÇÃO

João Baptista Borges Pereira
Da Universidade de São Paulo

A

construção social da identidade individual é um processo múltiplo. Talvez se possa afirmar, de forma um tanto esquemática, que a personalidade, à medida que vai se formando em um sistema de relações sociais, vai, progressivamente, *sintetizando* numa *configuração total*, nem sempre livre de contradições, um conjunto de identidades particulares: a identidade sexual, a identidade etária, a identidade geográfica (urbano-rural, interior-capital, regional), a identidade de classe, a identidade étnica particular (típica de países racialmente compósitos) e, finalmente, como se constituindo no contexto maior desse mosaico de identidades parciais, a identidade nacional, quase sempre construída à base de características étnicas. Em síntese, as identidades parciais ou particulares são expressões textuais de uma expressão contextual, que é uma identidade mais abrangente, quase sempre exibindo ou impondo seu caráter hegemônico em relação às textuais.

Essa hegemonia mostra-se não só no plano sócio-político como também no nível teórico-metodológico, pois a não ser em alguns estudos etnológicos, registra-se a tendência a minimizar teoricamente essas identidades parciais, em benefício das identidades montadas a partir da etnia, da classe, da nação.

O caráter dinâmico da identidade não diz respeito apenas a sua construção histórico-social, pois expressa-se, também, quando se caracteriza a identi-

dade como espécie de complexo de facetas virtuais que vão se atualizando na teia de relações sociais, a partir de sua manipulação por parte de seu portador, ou dos agentes sociais, sempre em função do contexto ou da situação em que se encontram ou com os quais interagem. Assim, as identidades parciais permanecem nos limites da virtualidade e só são acionadas quando a situação provoca a sua atualização. Tudo funciona como se pudesse aplicar a esta dinâmica a teoria de R. Linton funciona como a respeito da reativação de status virtuais. Para esse autor, em texto esquecido, o ser social pode ser conceituado como um complexo de status-parciais latentes que são reativados e desativados de acordo com a situação e os desafios que é obrigado a enfrentar em sua prática social, cotidiana ou não (Linton, 1967).

A constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais, está indissolúvelmente ligada ao processo de socialização *tout-court*. Daí poder-se afirmar que uma das funções da socialização é a da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu *locus* espacial, temporal e sócio-cultural, ou numa linguagem mais filosófica, dentro dos ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade a que pertence. Em tal modelo, cabe desde o adiestramento técnico dos educandos para atender demandas da estrutura social (principalmente, ocupacional), até o inculcamento de valores que dão os referenciais de sua visão de mundo e da sua própria imagem ou auto-representação.

É de conhecimento comum que a socialização em sociedades complexas, como a brasileira, se dá de forma espontânea e sistemática. A espontânea, como se sabe, apanha o indivíduo ao nascer e o envolve até a morte. As agências corriqueiramente citadas como responsáveis por esse processo socializador confundem-se com os chamados grupos primários em diferentes graus de institucionalização e, às vezes, com distintas metas sociais (grupos familiar, vicinal, lúdico, de trabalho, *gang* etc.). A essa relação de grupos são costumeiramente incluídos, também, desde as agências tradicionais formadoras de opinião, como, por exemplo, a igreja e a imprensa, até os mais persuasivos e modernos mecanismos de comunicação social, como o cinema, o rádio e a tevê, que influenciam e moldam pessoas e grupos sociais atuando tanto em ambientes fechados como em locais públicos. Para usar uma expressão, ao mesmo tempo tipológica e simbólica, tais mecanismos estão presentes tanto na *casa* como na *rua*.

A socialização sistemática, que tem na escola a sua agência nuclear, alcança o indivíduo em certas faixas etárias, pré-estabelecendo o nível e o tempo máximo de escolaridade a que pode atingir. Todavia, sabe-se que, na prática, tanto o grau de escolaridade como o tempo em que um indivíduo permanece na escola estão condicionados à questão de ordem econômica. São essas mesmas condições econômicas que podem bloquear ou desbloquear a passagem do indivíduo do plano da socialização espontânea para o da sistemática. Isto é, o próprio acesso à escola é determinado, em última instância, pelas características

sócio-econômicas do grupo de onde provém o virtual educando.

A exemplo do que ocorre com todos os membros da população brasileira, o negro está submetido a esse complexo mecanismo construtor, definidor e manipulador de identidades. Porém, sobrepondo-se a todas as questões, as ligadas à classe, à cor (ou raça) e à nacionalidade ganham presença mais nítida nesse processo, levando a interrogações como esta: de que maneira, o grupo negro, com características específicas de cor e de raça, às vezes até de cultura, já internamente estratificado pelo sistema de classes, pode construir a sua identidade de segmento diferenciado em relação ao restante da população nacional, sem comprometer a sua identidade de brasileiro moldada mais próximo do modelo branco? Esse é o cípoal onde se enroscam tanto a prática sócio-política do grupo como as reflexões sobre a própria questão, levadas a efeito por estudiosos. No fundo, tal interrogação reduz-se à complexa questão de identificar o que é ser negro no Brasil nos dias atuais (Pereira, 1983b) e de se explicar a maneira pela qual atuam os mecanismos socializadores em relação ao grupo e de que forma o grupo age em relação a esses mecanismos. Isto é, como se relacionam o grupo negro e os mecanismos de socialização que a sociedade brasileira manipula para fabricar as identidades individuais e grupais.

A socialização da criança negra

Preliminarmente, é preciso ressaltar o óbvio: que a criança negra, enquanto criança, tem no seu componente de identidade, a identidade de sua faixa etária. Todavia, a exemplo do que ocorre com a mulher, certamente num grau mais acentuado, a literatura científica sobre o negro não se tem detido nesta questão. Metodologicamente, a criança tem sido negligenciada pela reflexão científica sobre o grupo negro no Brasil. Por isso, à falta de dados empíricos fornecidos por pesquisas cientificamente sistematizadas, resta como alternativa tecer pelo menos duas ordens de considerações com base em certas evidências fáceis de serem detectadas. A primeira ordem de consideração é a de que as crianças negras (ou tidas como tais), por pertencerem às camadas mais carentes da população nacional, parecem constituir-se, percentualmente, no maior contingente de crianças abandonadas das grandes cidades brasileiras. Em termos de socialização, criança abandonada significa que a *rua* substitui a *casa* com toda a carga real e simbólica que esses dois termos polares indicam na função de preparar os indivíduos para viverem em sociedade. Não é preciso ter muita imaginação para se chegar a pelo menos três pontos nesta linha de reflexão: primeiro, é o de que, por ser economicamente desfavorecida, a criança negra abandonada ou semi-abandonada, padece de uma carência institucional ligada à falta do lar e tudo o que isto significa em ter-

mos de educação; segundo, é o de que esse discurso, ou essas reflexões, passam obrigatoriamente por problemas de famílias que têm seus arranjos organizatórios afetados, ou pelo menos condicionados, pela carência econômica externa que atinge larga parte da população brasileira, independentemente de sua origem étnica; finalmente, o terceiro ponto é o de que as crianças negras de rua são, de um lado, acuadas pelo preconceito e pela discriminação de raça e de classe que se reforçam mutuamente, minando, dessa maneira, suas tênues esperanças e alternativas de vida decente. Elas são vistas e tratadas com suspeita, como se constituíssem, naturalmente, o celeiro delinqüencial que irá amanhã aumentar a população encarcerada do país. Por outro lado, representadas através dessa perspectiva preconceituosa, reforçam com sua presença e comportamentos o estigma que integra a identidade do grupo negro entre nós.

A segunda ordem de considerações é de que dentre todos os grupos étnicos que compõem a sociedade plurirracial brasileira, o negro é o que apresenta menor índice de escolaridade¹. Isto significa, entre outras coisas, que a criança negra não tem tido a mesma *chance* de acesso à socialização sistemática, isto é, à escola, mesmo sem perder de vista que a rede de ensino básico é gratuita em todo o país.

Esse quadro é mais grave quando se passa para o nível da educação pré-escolar, considerada hoje pelos pedagogos como degrau indispensável para o êxito nos estudos posteriores.

Os estados, mesmo o de São Paulo, apresentam uma rede pré-escolar insuficiente face à demanda real e potencial². Portanto, o ingresso é fortemente seletivo a partir de múltiplos critérios. O vazio do Estado neste nível de ensino é preenchido pela rede particular, cuja mensalidade quase sempre é superior ao próprio custo do ensino universitário, graças ao grau de sofisticação que essas escolas exibem para atrair e prender uma clientela de classe média para cima. Obviamente, essa rede é duplamente seletiva em relação à criança negra: classe e raça. Cobra um preço que apenas aquelas raríssimas famílias negras que ascenderam a estratos médios da população podem pagar. Por isso, o grosso das crianças negras em idade pré-escolar fica à margem dessa educação por questão de ordem econômica. Depoimentos colhidos para este trabalho mostram que essas escolas, através de múltiplos subterfúgios (tão familiares aos negros economicamente mais bem sucedidos), dificultam, quando não impedem, o ingresso das crianças negras cujas famílias podem arcar com as responsabilidades financeiras dessa educação.

1 A população branca, com 58 milhões de indivíduos, tem 25% de analfabetos; os negros com 6 milhões, 50%, e os pardos, com 39 milhões, 46% (percentuais elaborados a partir do Censo de 1980).

2 O sucedâneo da escola pré-primária pública para crianças carentes com forte conotação assistencialista, seriam as creches e os parques infantis que, todavia, nunca foram levados a sério pelos órgãos estatais.

A escola e a identidade negra

Todos os autores que estudam a vida do negro no Brasil destacam a importância que esse segmento étnico vem atribuindo historicamente à educação escolarizada. Dentro do ideário do grupo, infiltra-se, como idéia forte, a mística nacional de que a escola — remédio miraculoso curador de todos os males — resolve todos os problemas: do indivíduo, do grupo, do país. Essa crença de que a escola é fator decisivo na melhoria das condições existenciais do negro, fundamenta as propostas concretas que, variando através do tempo e das classes, partem desse segmento racial. Até a década de 30, a imprensa negra, ela mesma com linguagem e com objetivos didáticos, exaltava a educação, não só como técnica de melhorar as condições materiais do grupo, como transmissora de padrões de comportamento típico de classe média ou de pequena burguesia branca. Depois de 30, embora esta última preocupação persista, passa a ser destacado mais o papel da escola no adestramento técnico para que os negros possam competir com êxito na sociedade de classes (Bastide, 1973b; Ferrara, 1987). Dependendo do nível de consciência política e crítica do indivíduo de cor e também de sua classe social, ganha relevo esta ou aquela função atribuída à educação sistemática. Em síntese, pode-se afirmar que nesse discurso do negro, ainda atual, a escola goza de grande prestígio como peça ideológica e instrumental do projeto de ascensão e integração sociais da população negra no Brasil.

Na atualidade, os setores do meio negro mais politizados e, portanto, mais críticos, dos quais o exemplo mais expressivo e recente é dado pelo Movimento Negro Unificado, procuram acrescentar mais uma terceira atribuição à escola: a de reforçar a identidade positiva do negro enquanto grupo etnicamente singularizado dentro da sociedade plurirracial brasileira (Pereira, 1982). Essa nova exigência endereçada à instituição não descarta os demais papéis que lhe cabe desempenhar, mas coloca em realce a responsabilidade que a escola brasileira tem de assumir a especificidade étnica do grupo. Examinados dentro de um contexto mais amplo de estratégia de luta do segmento racial, os movimentos sociais de vanguarda do meio negro procuram instrumentalizar a escola, tentando colocá-la, de forma destacada, a serviço da formulação e difusão de uma cultura de resistência negra no país. Essa cultura, que se expressa no discurso político de tais movimentos, tem como um de seus objetivos centrais, a redefinição, num sentido positivo, da identidade do negro, tirando-a, inclusive, do emaranhado de ambigüidade a que está submetida. Tenta-se alcançar esse objetivo através de duplo processo, que se completam: de um lado, luta-se pela recuperação dos valores e dos feitos de negros para transformá-los em expressões positivas da cultura nacional e dar-lhes visibilidade histórica na vida do país. De outro lado, procura-se “limpar” a representação estereotipada negativa de negro que, desde sempre, está em circulação na sociedade bra-

sileira, através do combate sistemático aos estigmas que alimentam e justificam as manifestações preconceituosas e discriminatórias contra o grupo.

No discurso, relativamente consensual, corrente no meio negro mais crítico, parte-se do princípio, nem sempre explicitado, de que a identidade negra é algo ao mesmo tempo deteriorado, estigmatizado e fragmentado. Essa característica de identidade que coloca o comportamento e a auto-imagem do negro numa espécie de movimento pendular, cria a figura tão difundida, aceita e dramática do negro dividido — um indivíduo ambivalente em termos de sua origem, de sua classe, de sua tonalidade de cor, e, acima de tudo, em termos de dois pólos a atraí-lo por diferentes razões, o mundo dos negros e o mundo dos brancos. Há um processo histórico responsável pela fabricação dessa identidade que usa como matéria-prima principal toda aquela estereotipia estigmatizadora sobre a qual já se falou, e que constitui um dos componentes da socialização do negro desde tenra idade. Engajados nesse processo — histórico e atual — estão todos os meios informais de socialização, desde os tradicionais — o folclore (Fernandes, 1972); o cordel (Moura, 1976); as literaturas científica (Lima, 1984), ficcional (Bastide, 1973a, Queiroz Jr., 1975), e de viajantes (Leite, 1986); o teatro (Mendes, 1982); a imprensa (Schwarcz, 1987); a igreja (Ribeiro, 1956; Amorim, 1986; Valente, s.d.) —, até os modernos meios de comunicação — a tevê (Couceiro, 1983), o cinema e a radiodifusão (Pereira, 1983a). Em conjunto, esses mecanismos modeladores de opinião pública e do comportamento de indivíduos, de pequenos grupos e da grande massa atuam, explícita ou subliminarmente, na construção do que chamei de a figura do “negro caricatural”. Essa figura “é feita à base de estereótipos impregnados de alusões a sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados à sua descategorização social e a sua frouxidão de costumes: malandro, rufião, delinqüente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda, relacionados com certas qualidades *positivas*, como o seu talento para a música, a sua astúcia e a sua ingenuidade; ou então, são estilizações piegas decalcadas em tipos consagrados pela nossa tradição paternalista, como o preto velho bondoso, a meiga mãe-preta ou o humilde e fiel servidor do homem branco” (Pereira, 1967, p. 182).

A esses recursos socializadores cabe acrescentar a escola brasileira em seus vários níveis, principalmente nos graus iniciais.

No plano do relacionamento aluno-aluno e professor-aluno, a instituição escolar reproduz em seu micro-mundo o esquema estrutural da relação brancos e negros da sociedade brasileira que, como se sabe, é uma relação de dominação-subordinação, ou seja, uma relação assimétrica entre dois grupos raciais. Neste ponto, longe de ser corretiva, a escola estimula, através de contactos diários e primários, a reprodução desse sistema não igualitário, a ponto de alunos negros mais sensíveis se recusarem a ir à escola para assim evitarem situações constrangedoras e humilhantes para as quais não têm resposta, pois,

em geral, os pais não os preparam adequadamente para enfrentar situações desse tipo a não ser quando a situação se mostra incontornável (Barbosa, 1983).

Por sua vez, a mensagem que a escola transmite, reflete, sem maiores críticas, toda a estereotipia que circula na sociedade brasileira, desde que o negro aqui chegou e através da qual se constrói a imagem estigmatizada do negro até os dias atuais. Detecta-se essa estereotipia nos livros didáticos (Pinto, 1981), e para-didáticos, na literatura infantil de caráter fabulativo (Rosemberg, 1979), nas exposições orais de professores e até mesmo nos momentos lúdicos de convivência entre alunos, como por exemplo, nesta quadrinha ensinava pela professora de escola rural de São Paulo e cantada com entusiasmo e alegria pelos alunos — brancos e negros — perante o pesquisador: "Plantei pimentinha no meu quintal, nasceu uma negrinha de avental". Esta quadra fazia parte de uma cantiga permeada de expressões e símbolos logicamente identificados ao mundo dos brancos, como seres diáfanos, figuras angelicais, nuvens brancas, etc.

Além de reproduzir e reafirmar com insinuanças e adequados recursos didático-pedagógicos toda essa série de estereótipos negativos sobre o negro, a escola brasileira como que se fecha a possíveis influências corretivas dessa estereotipia. Tal influência poderia se fazer sentir através da revisão e legitimação da história do país, em que o negro — raça e cultura — surgisse como co-construtor de sua história, da história da nação e da identidade brasileira. Poderia, ainda, tal influência fazer-se através da adoção pela escola de uma literatura para-didática de autores negros que ajudassem a desnudar a iniquidade do sistema racial brasileiro (Bernd, 1987).

Conclusão: A escola e a alteridade étnica

Em linhas gerais, o que foi acima escrito reproduz o diagnóstico que os movimentos negros de vanguarda fazem da escola. Esse diagnóstico representa a crítica preliminar que justificaria a reivindicação de uma nova educação sistemática que viria reverter esse quadro em benefício do negro.

Como o sistema pedagógico reagiria a essas reivindicações históricas e atuais dos negros? Tudo leva a crer que, enquanto tais reivindicações tocarem direta ou indiretamente em questões de classe, serão ou continuarão sendo atendidas pela escola, pública ou não, dentro de progressiva melhoria de padrão de vida de toda a população, independentemente de suas qualificações étnicas. Assim, o acesso à escola de populações carentes beneficiará diretamente a massa negra que constitui, como se sabe, o grosso dessa população. O adiestramento técnico do educando para viver numa ordem social competitiva, bem como, a posse de bens simbólicos e o inculca-

mento de elementos culturais de sociedades urbano-industriais, confundidos com valores de classe e tão valorizados por extensas camadas da população brasileira, continuarão, indistintamente, sendo estendidos aos negros enquanto componentes da clientela escolar. A desestigmatização da imagem de negro, processo que se situa ambigüamente nos domínios de classe e de raça, já apresenta algumas dificuldades, pois, depende de um projeto, em larga medida, mais sistemático de crítica da escola sobre si mesma. Tal crítica, de teor programático, envolve, entre outras coisas, uma revisão de toda a mensagem onde aparece a figura do negro (o livro didático, de história etc.) até a colocação em pé de igualdade com autores consagrados pela nossa literatura daqueles que se situam no chamado campo da contraliteratura marginal. De outro lado, é preciso reconhecer que o processo de desestigmatização tende a ser estimulado no âmbito escolar na medida em que as denúncias da iniquidade da escola brasileira em relação ao negro têm conseguido sensibilizar, cada vez mais, um professorado socialmente mais responsável. Esse processo pode ser ainda estimulado na medida em que a sociedade nacional tende a eliminar todas aquelas evidências que possam comprometer o mito da "democracia racial".

Se as reivindicações ligadas à classe encontram menor resistência, ou se diluem numa problemática geral da sociedade mais ampla, o mesmo poderá não ocorrer com relação àquelas decalcadas mais diretamente em questões de raça e de cultura que, em conjunto compõem o que se convencionou chamar de *identidade étnica*. Em primeiro lugar, porque admitir identidades específicas de grupos étnicos, como o negro, é admitir a existência de problema racial no país, o que contraria a tese ou o mito da democracia racial, valor supremo de nosso modelo de convivência pluriétnica. Em segundo lugar, porque o Estado Brasileiro tem sido o guardião da integridade cultural do país, o que significa que o Estado é, ao mesmo tempo, formulador e executor de uma política histórica de assimilação do diferente, do outro. Essa política — que mistura integração cultural com preservação de nacionalidade e até com segurança nacional — inibe, quando não anula, qualquer tentativa de cultivo de alteridades culturais ou étnicas. A escola tem sido um dos grandes mecanismos com os quais o Estado expressa e executa essa política, como se pode verificar pelas tentativas frustradas de grupos de imigrantes estrangeiros de implantação e consolidação de escolas étnicas no país (Schrader, 1986). Dentro dessa ideologia e dessa política assimilacionistas a serviço do Estado (não, necessariamente, do povo), todas as agências responsáveis pelo processo de socialização espontânea ou sistemática, deverão compor obrigatoriamente as peças de uma máquina encarregada de fabricar, acima de tudo, a identidade abrangente e hegemônica, que é a identidade de brasileiro, sem adjetivos étnicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, N.F.M. de. *O Mormons em Alagoas: religião e relações raciais*. São Paulo, FFLCH/USP — CER, 1986.
- BARBOSA, I.M.F. *Socialização e relações raciais: um estudo de famílias negras em Campinas*. São Paulo, FFLCH/USP, 1983 (Antropologia, 5)
- BASTIDE, R. Estereótipos de negros através da literatura brasileira. In: ESTUDOS afro-brasileiros. São Paulo, Perspectiva, 1973a. p. 113-28.
- _____. A imprensa negra do Estado de São Paulo. In: ESTUDOS Afro-Brasileiros. São Paulo, Perspectiva, 1973b. p. 129-58.
- BERND, Z. *Vozes negras na poesia brasileira: contraponto com a poesia francesa no Caribe*. São Paulo, 1987. (Tese Dout. USP)
- BÖCKSHAW, D. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- COUCEIRO, S.M. *O negro na televisão de São Paulo: um estudo de relações raciais*. São Paulo, FFLCH/USP, 1983. (Antropologia, 3)
- FERNANDES, F. Religião e folclore. In: O NEGRO no mundo dos brancos. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. p. 201-39.
- FERRARA, M. N. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*. São Paulo, FFLCH/USP, 1987. (Antropologia, 15)
- IBGE. *Censo demográfico-1980-Brasil*. Rio de Janeiro, 1981.
- LEITE, I.B. *Negros e viajantes em Minas Gerais (séc. XIX)*. São Paulo, 1986. (Tese Dout. USP)
- LIMA, S.M.C. de. *Mulher e família negras: realidade e representação na obra de Nina Rodrigues*. São Paulo, 1984. (Tese Dout. ECA/USP)
- LINTON, R. *Personalidade e Cultura*. São Paulo, Mestre Jou, 1967.
- LOPES, A. (org.). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- MENDES, M.G. *A personagem negra no teatro brasileiro*. São Paulo, Ática, 1982.
- MOURA, C. *O preconceito de cor na literatura de cordel*. São Paulo, Resenha Universitária, 1976.
- PEREIRA, J.B.B. Aspectos do comportamento político do negro em São Paulo. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 34(10):1286-94, 1982.
- _____. Comunicação e representação étnica. In: COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE, São Paulo, Cortez, 1983a.
- _____. *Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio de São Paulo*. São Paulo, Pioneira/EDUSP, 1967. p. 181-2.
- _____. Negro e cultura negra no Brasil atual. *Revista de Antropologia*, São Paulo, (26):93-105, 1983b.
- PINTO, R.P. *O livro didático e a democratização da escola*. São Paulo, 1981. (Dissert. Mestr. FFLCH/USP.)
- QUEIROZ JR., T. *Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*. São Paulo, Ática, 1975.
- RIBEIRO, R. *Religião e relações raciais*. Rio de Janeiro, MEC, 1956.
- ROSEMBERG, F. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. *Rev. Bras. Bibliotecon. Doc.*, São Paulo, 12 (3/4), jul./dez. 1979.
- SCHRADER, A. Minorias étnicas na política educacional brasileira: escolas estrangeiras nos anos 30 e 70. *Revista de Antropologia*, São Paulo, (29):99-112, 1986.
- SCHWARCZ, L.M. *Retrato em branco e negro — jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo, Cia. de Letras, 1987.
- VALENTE, A.L.E.F. *O negro na igreja católica* (Título provisório da Tese de Doutorado em fase final).