

JOÃO EVANGELISTA CHAGAS NETO

ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INCLUSÃO AUTÔNOMA DO AFRO-BRASILEIRO A PARTIR DE CATEGORIAS REVISITADAS DA MODERNIDADE

São Leopoldo - 2005

JOÃO EVANGELISTA CHAGAS NETO

ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INCLUSÃO AUTÔNOMA DO AFRO-BRASILEIRO A PARTIR DE CATEGORIAS REVISITADAS DA MODERNIDADE

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS -
como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Danilo R. Streck

São Leopoldo- 2006

DEDICATÓRIA

À Isabete e a beleza do caminho partilhado...
Ao João, ao Miguel, à Ana, à Camila, ao Gabriel e ao Tiago – anjos e testemunhas
de que homens e mulheres podem ir além dos limites do horizonte possível.

AGRADECIMENTOS

Aos companheiros que interagiram comigo neste trabalho e que generosamente permitiram-me vislumbrar, através de seus olhos, a realidade do contexto estudado. Agradeço-lhes a coragem e a grandeza com as quais retrataram as vicissitudes e os sonhos daqueles a quem Walter Benjamin qualificaria como a “*legião dos vencidos*”. Foram e serão todos e indistintamente partícipes deste esforço de compreensão dos mecanismos de reprodução cultural em busca da construção coletiva de uma sociedade que se quer plúrima, multirracial e democrática.

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - que, ao distinguir-me com uma bolsa de estudos da instituição tornou possível a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu orientador Professor Dr. Danilo R. Streck pela confiança em meu projeto e por dividir, *pari passu*, o pão do conhecimento que liberta da maneira fraterna que somente os grandes de coração conseguem fazê-lo.

“O ato da desobediência como ato de liberdade é o começo da razão.”

Erich Fromm.

RESUMO

Este estudo busca identificar os mecanismos de exclusão social do Afro-Brasileiro a partir de um espaço específico: a escola pública. Partindo de categorias conceituais da modernidade, tais como cidadania, inclusão social e igualdade, procuro estabelecer a coincidência ou não de sentidos entre o discurso considerado legítimo - proferido no espaço formal de ensino - e o significado atribuído aos fenômenos sociais pelos pesquisados a partir de seu entorno. A parte empírica deste estudo foi realizada com alunos afro-descendentes da 8ª série do ensino fundamental de uma escola popular da periferia da região metropolitana através de um estudo de tipo qualitativo que contou, entre os principais instrumentos de coleta de dados, com o questionário individual e a entrevista coletiva semi-estruturada. Concluí, com base nas evidências encontradas no universo pesquisado, que tais categorias sobre as quais a escola pública atua acriticamente não encontram eco na realidade do aluno afro-descendente. E, ao atuar irrefletidamente, tomando por legítimas categorias esvaziadas de sentido, acaba impedindo quaisquer alternativas de criação de espaços existenciais outros que não os impostos pelo paradigma euroantropocêntrico.

ABSTRACT

The objective of this study is to identify the mechanisms of exclusion of the Afro-Brazilian in a specific place: the public school. Considering modern conceptual categories such as citizenship, social inclusion and equality, I investigate if there is a concurrence in the meaning of the legitimate discourse – that is present in the formal space of teaching - and the meaning that is assigned to the social phenomena by the research subjects about from their environment. The empirical part of this study was carried out with Afro-descendant students which were in the 8th grade of primary school in a school located in the outskirts of Porto Alegre. A qualitative analysis was performed. The data was collected mainly through a questionnaire that was applied individually, and a semi structured group interview. Based on the data analysis I concluded that the categories on which the public school acts uncritically did not reflect the reality of the Afro-descendant student. When the public school acts uncritically considering legitimate some meaningless categories it prevents the creation of other existing spaces which are not those ones imposed by the euroanthropocentric paradigm.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 QUESTÕES METODOLÓGICAS	16
2.1 Os precedentes da pesquisa	16
2.2 O problema de pesquisa	22
2.3 A hipótese de pesquisa	22
2.4 A metodologia	23
2.4.1 O estudo qualitativo	24
2.4.2 Quanto à entrada em campo	25
2.4.3 Quanto à entrevista	25
2.4.4 Quanto à análise dos dados	31
3 ALGUNS CAMINHOS TEÓRICOS	33
3.1 A diáspora e a situação histórica do negro	33
3.2 Precedentes da negritude no mundo	36
3.3 A fundamentação científica do racismo	39
3.4 A negritude no Brasil	42
3.4.1 A educação como instrumento de dominação	56
3.4.2 Abolição: liberdade e cidadania <i>sui generis</i>	67
4 A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
4.1 A cidadania	74
4.2 A inclusão social	80
4.3 A discriminação	84
4.4 A igualdade	94
4.4.1 Igualdade formal <i>versus</i> igualdade material	97
4.5 Outros encontros pertinentes	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

ANEXOS

Anexo A – transcrição parcial da entrevista realizada com os professores da Escola Municipal Raymundo Scherer em Gravataí, em 10 de dezembro de 2003.

..... 117

Anexo B – 1ª etapa do estudo de campo (leitura dos textos e questionário) com os alunos da 8ª série do ensino fundamental da Escola CAIC em Viamão, no dia 18 de outubro de 2005

..... 125

Anexo C – 2ª – etapa do estudo campo (entrevista individual) com os alunos da 8ª série do ensino fundamental da Escola CAIC em Viamão, no dia 27 de outubro de 2005.

..... 153

Anexo D - Fotos do debate com os alunos da Escola CAIC.

..... 186

E – CD-ROM do debate dos entrevistados em 18 de outubro de 2005

..... 188

1 INTRODUÇÃO

- *“Quando uso uma palavra, disse Humpty Dumpty com desdém, significa exatamente aquilo que quero que signifique nem mais nem menos.”*
- *“A questão, insistiu Alice, é se tu podes fazer com que as palavras tenham significados tão diferentes.”*
- *“A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda, é tudo.”*¹

Lewis Carroll – Alice do Outro Lado do Espelho

Que as coisas não são como parecem, isso todos sabem. O que talvez não fique claro para maioria seja o fato de que, muitas vezes, essa dicotomia é intencional. Assim é quando falamos da Abolição e da Lei Áurea. O ex-escravo “desincluído” da senzala – em que pese o transcurso de mais de cem anos da abolição - passou a sê-lo nas periferias, nas favelas e nos guetos urbanos das grandes cidades, enquanto segmento de maior vulnerabilidade social e de mortes previsíveis e evitáveis, como as causadas pela falta de assistência médica ou pela violência urbana - incluindo a policial.

Se por um lado nem todo branco é um privilegiado; por outro, a maioria absoluta dos negros não é favorecida. Aliás, a esmagadora maioria sobrevive às margens de todo um processo social, econômico e político. Ou seja, excluídos de um projeto de nação caracterizada pela precariedade de acesso aos mais mezinhos direitos sociais.

¹ Palavras da Tribo. **As primeiras, as segundas e todas as palavras.**

<Disponível em <http://www.palavrasdatribo.blogspot.com.br/> > Acesso em 22 de dezembro de 2005.

Entendo, não obstante, que a exclusão com corte na etnia – a exemplo de outras formas de exclusão -, não pode ser deduzida de uma relação direta de causa e efeito entre a economia e a estrutura social. A maior prova disso é que mesmo o negro bem sucedido sofre discriminação racial.²

Por conseguinte a exclusão do Afro-Brasileiro constitui-se num *tertium genus* no qual, não só a relação com o sistema produtivo, mas também a cor da pele determinam, *a priori*, o seu lugar social através da criação, sustentação e reprodução de mecanismos simbólicos de dominação ao quais Bourdieu dá o nome de *habitus*.³

Tomando por base categorias sociológicas revisitadas da modernidade, tais como igualdade, inclusão social e cidadania, busco detectar a capacidade da inclusão social do Afro-Brasileiro através da ressemantização dos significados relativizados na pós-industrialização em um dos principais *locus* de socialização primária do indivíduo: a escola.

Esse estudo parte da reflexão da recentemente promulgada lei 10.639, de 03 de janeiro de 2003, que veio reacender uma questão recorrente: passados mais de quinhentos anos desde que o primeiro africano pisou escravizado em terras brasileiras, o que sabemos sobre a sua Cultura e a sua História que não seja o horror da escravidão e os estereótipos criados e mantidos pelo imaginário popular?

A visão de Vito Giannotti lançada sobre o tema, embora pelo viés universalista e eurocêntrico coincide, em muitos momentos, com a questão de fundo nesse estudo; ou seja, o de que o baixo rendimento escolar dá-se, em grande parte, pela falta de trato com o discurso das elites.

2 Raça: usada neste trabalho não na conotação antropológica do século XIX, mas enquanto resistência do negro à colonização.

3 Habitus: São mecanismos de intermediação através dos quais as estruturas tendem a se reproduzir, produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas. (Bourdieu, 2003: 296).

Seria assim uma decorrência do *handicap* educacional historicamente acumulado que a escola acaba por naturalizar, a partir de sua atuação sobre categorias esvaziadas de sentido que, *ipso facto*, fazem com que sejam validados os mecanismos de reprodução cultural.

[...] Um Brasil no qual a distância entre os mais ricos e os mais pobres é quase a pior do mundo. Dos 194 países da ONU, em distribuição de renda, o Brasil só está na frente da Namíbia, Botswana, Serra-Leoa, República Centro-Africana e Suazilândia, de acordo com dados do Pnud (ONU – 2003). Ou seja, somos, fomos e continuaremos a ser um país dividido entre a Casa Grande e a Senzala. O país da injustiça social institucionalizada e aceita como normal. Um país que convive, do ponto de vista pessoal, ou coletivo, sem grandes traumas psicológicos, morais ou políticos, com um sistema de injustiça absoluta e secular. (Gianotti, 2004: 15-16).

Quais os fatores que ainda contribuem no século XXI para a exclusão social do afro-descendente? Por que a sua mobilidade social é tão difícil? Por que as razões permanecem encobertas de forma a não permitir que se reflita sobre o fato de que, embora sendo os afro-descendentes aproximadamente a metade da população nacional, a esmagadora maioria ainda não exercita uma cidadania plena?

Nos primeiros três séculos após o maior seqüestro em massa e do genocídio causado pela barbárie européia em África havia a sustentação moral, corroborada inclusive pela Igreja que, até fins do século XIX - data do 1º Concílio Vaticano –, ainda não havia formado um consenso se os negros poderiam ser considerados gente ou não. (Gianotti, 2004).

Do final do século XIX até meados do século XX, a discriminação contra o afro-brasileiro foi sustentada pelo darwinismo social em voga na Europa, que transmutaria diferenças em desigualdades, ao sustentar cientificamente a “inferioridade” racial do negro.

Finalmente, a partir da obra *Casa Grande & Senzala*, o racionalismo dava lugar a um universalismo assimilacionista que diluía, a todos, no universo cultural do homem branco colonizador europeu. Esta teoria defendida por Gilberto Freyre - que era admirador da nascente antropologia cultural norte-americana - deu sustentação ideológica à democracia racial entre brancos, negros e ameríndios.

Neste contexto a escola, enquanto projeto da modernidade, sempre cumpriu um papel destacado na reprodução cultural ao atuar sobre categorias conceituais criadas pelo ideário liberal burguês *oitocentista*. Nesse sentido, o Contrato Social que deu sustentação teórica para esses conceitos, bem como para a formação do Estado moderno que se pretendia universal “[...] acaba, na prática, sendo um contrato entre alguns homens (sexo masculino), de cor branca que, assim como fazem com as mulheres e as pessoas de outra cor, exploram a natureza para o seu ganho pessoal e grupal.” (Streck, 2003, p: 52).

Recentemente, as alterações sofridas pela LDB através da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 reascenderam a discussão sobre a inclusão social do Afro-Brasileiro a partir da escola: como se dará, na prática, a inserção curricular desses saberes? Pela visão do Afro-Brasileiro ou pelo viés do homem branco colonizador?

Em *Alguns Caminhos Teóricos*, busco refletir o tema a partir de um pequeno esboço histórico que entendo necessário para a situação do problema, em que pese o risco de incorrer em reducionismo. A partir dos aportes teórico-conceituais que servem de referência de pesquisa - como as obras de Munanga, Petronilha B.G. e Silva, Paulo Freire, Streck, Brandão e Jaime Pinsky - procuro desvelar os significados gerais de “cidadania”, “inclusão” e “autonomia” sobre os quais a escola atua.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de tipo qualitativo realizada em uma escola popular de periferia urbana da região metropolitana que busca, com base em dados empíricos, verificar a possibilidade ou não da subversão dos significados emprestados aos fenômenos sociais pelas classes dominantes, que têm o poder de nomear “*legitimamente*” tais fenômenos.

Para a coleta de tais evidências foi utilizada, como principal instrumento, a entrevista em grupo e individual a partir de um questionário e de perguntas individuais semi-estruturadas. Posteriormente, esses dados empíricos foram confrontados com os aportes teóricos tomados como referenciais de pesquisa, bem como outras fontes de evidência que pudessem concorrer para a confirmação ou não da hipótese delineada.

Desta forma, procuro respostas para o problema suscitado no projeto de pesquisa: estará a escola pública preparada para ressignificar conceitos esvaziados de sentido na atualidade, entre os quais o de cidadania? De familiarizar seus egressos com o discurso das elites? De concorrer para a inclusão autônoma dos excluídos?

A partir da análise dos dados será realizada, através de sucessivas aproximações epistêmicas, a convergência das evidências que possam levar à compreensão, a partir da empiria e das especificidades das interpretações dadas aos fatos pelos interlocutores, a forma como cada um deles, de acordo com a sua experiência, vê e significa o mundo.

A partir delas, apoiado na teoria, busco contribuir com alguns vetores que possam apontar - a partir do campo pesquisado – algumas alternativas para a superação da atual constante sócio-antropológica em busca de outros parâmetros de organização social que não os centrados, exclusivamente, nos cânones civilizatórios ocidentais.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

2.1 Os precedentes da pesquisa

A partir de um olhar que me pertence, não tive dúvidas quanto à elaboração – como requisito parcial de obtenção de grau de especialista em docência – de uma pesquisa sobre o espaço institucional de ensino escolarizado enquanto possibilidade de inclusão social com corte na etnia. Coincidentemente, esse estudo viria a ocorrer no mesmo ano da conversão do Projeto de Lei 259/ 1999 dos Deputados Federais Esther Grossi e Ben-hur Ferreira na Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Com a referida Lei, algumas questões recorrentes viriam à tona. Por exemplo: como recuperar uma História e uma Cultura fragmentada pelo tempo de cativo? Quem, na atualidade, estaria apto a trabalhar esses saberes? Essas questões vieram no bojo de algumas constatações, entre elas a de que civilizações antigas e ágrafas - como a africana - tiveram na oralidade -, muitas vezes, a única forma de transmissão de saberes. Assim, como recuperar legitimamente uma cultura majoritariamente fundada na oralidade, em um país cuja tradição ibérica sempre considerou como única fonte fidedigna de transmissão de conhecimentos a escrita?

Outra constatação inicial foi a de que a cultura africana não poderá ser reconstituída nos moldes civilizatórios originais. Não apenas pelo fato de que muitos dialetos, cultos, tradições e costumes encontrarem-se extintos no próprio Continente africano na atualidade mas, a exemplo

de qualquer cultura – enquanto processo dinâmico que se constrói e se reconstrói, influi e é influenciado à medida que os indivíduos interagem e significam o mundo é um fenômeno essencialmente dinâmico e historicamente situado sendo, portanto, irrepetível.

Não obstante, junto com o elemento formador branco e indígena, a cultura africana que foi preservada misturou-se com outros hábitos e, hoje, constitui o mosaico de culturas que subjazem a nossa formação enquanto brasileiros. Conforme notícia Castanha em sua obra *Agbalá: um lugar-continente* (2001, p: 26):

As “sementes” plantadas em terreiros e cidades criaram raízes, se misturaram com outros hábitos e originaram uma cultura que todos nós vivenciamos e que está presente no nosso modo de andar, na gargalhada solta, nos objetos vendidos em mercados e feiras [...].

No tocante à escola, que é o escopo deste trabalho, diga-se de passagem o fato de que ela, na maioria das vezes, dificilmente considera o capital cultural inicial aportado pela criança em seus espaços. Contrariamente, muitas das representações – presentes ou ausentes – são reforçadas dentro dela, através de práticas pedagógicas que reproduzem relações de dominação, impossibilitando o oprimido de assumir a posição de protagonista de sua própria emancipação.

O não reconhecimento desta realidade - a de que o aluno não ingressa na escola como uma *tabula rasa* – termina não apenas por transformar diferenças em desigualdades, mas toma também a cor do indivíduo como determinante da cultura do grupo étnico de origem.

O que se depreende dos fatos é que, na maioria das vezes, tanto individualmente quanto a nível institucional, não há um preparo para a tolerância e a convivência com a alteridade. Assim sendo, caso verdadeiro o adágio popular que diz que tudo que o afro-descendente gosta de fazer e faz bem feito encontra-se fora da escola, dela não deveríamos expulsá-lo.

Ao contrário, deveríamos tornar a escola um ambiente significativo para esse grupo trazendo, para dentro de seus espaços, outras linguagens e estéticas enquanto formas legítimas de manifestações culturais.

E o que seria trazer para dentro da escola a Cultura e a História Afro-Brasileira e Africana? Seria, antes de mais nada e segundo o pensamento freireano, oferecer oportunidade para que a criança negra descortine o mundo através de uma janela que permita pronunciá-lo de acordo com o seu entendimento. Somente assim, a partir da construção coletiva de seus próprios referenciais culturais, o afro-descendente poderá protagonizar sua inserção autônoma a partir do espaço formal de ensino. Neste sentido e conforme aponta com muita propriedade Petronilha B. G. e Silva “O negro precisa reaprender a sua história; o professor o que ensina.” (1997).

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, vários autores com os quais dialogarei detidamente no decorrer deste estudo, contribuíram com aportes teóricos da maior relevância, bem como com importantes estudos empíricos que vão desde a prática pedagógica até a inserção curricular da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Projeto de Lei 259/1999 sofreu dois vetos que foram supridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004 e do Projeto de Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004.

Como anunciado anteriormente e com vistas a aferir a viabilidade da implantação curricular da lei 10.639/2003, elaborei um projeto como requisito parcial para a obtenção de grau de especialista em docência em 2003 e fui a campo buscando constatar a existência ou não de condições objetivas e subjetivas (entre elas a motivação, o comprometimento e o conhecimento a respeito do tema entre outros) para a inserção curricular destes saberes a curto e a médio prazo, a partir de um grupo determinado – professores de uma escola pública de Gravataí, município da região metropolitana fortemente industrializada.

Nesse mister, foi procedida uma pesquisa de tipo qualitativa que contou, como principal instrumento de coleta de evidências, a entrevista individual semi-estruturada, em que foram ouvidas duas professoras e uma estagiária. O referido estudo foi realizado na Escola Municipal

Raymundo Scherer que contava, em dezembro de 2003, com um quadro funcional de vinte servidores, oferecendo à comunidade do pré-primário à quarta série do ensino fundamental.

Parti do seguinte problema de pesquisa: apesar da relevância do tema, dos discursos e da previsão legal, teria claro o (a) educador (a), na ponta do processo, o alcance teleológico da lei? Estaria ele ou ela preparado (a) para pôr em prática esses saberes dentro da escola? De facilitar a transposição, reelaboração e apropriação desses saberes através de uma visão pluriétnica e multirracial?

Dentro do contexto estudado, conclui que a maioria dos (as) educadores (as) desconhecia o conteúdo da lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 sendo que, na amostragem estudada - cuja íntegra encontra-se no Anexo “A” do presente trabalho - a unanimidade afirma ter tratado o tema do preconceito racial durante o período letivo de 2003 por ocasião da Semana da Consciência Negra apenas “por determinação da Secretaria Municipal de Educação do Município.”

A partir das constatações empíricas feitas naquela oportunidade conclui que, apesar da intenção do legislador, algumas questões ainda permaneciam em aberto. Uma delas é a que se refere à disposição política em implementar a referida lei. De fato, tomando o sistema capitalista como paradigma não só de produção, mas também de distribuição de riquezas pensado por e para poucos, qual seria a disposição em dotar de recursos o trabalho com esses saberes, oportunizando a reflexão crítica e autônoma a uma maioria populacional historicamente à margem da distribuição dos bens materiais ou simbólicos coletivamente construídos?

Assim sendo, através do viés capitalista da visão de homens e mulheres enquanto força produtiva, a escola burguesa procedeu uma inversão entre *trivium* e *quadrivium*. Desta forma, ao contrário das classes abastadas, que têm na educação familiar um grande investimento no capital cultural inicial os excluídos, ao ingressar na Escola, apresentam um handicap que dificulta o seu rendimento pela falta de familiaridade com o discurso das elites. Tomando como base esta formatação produtiva, a ação educacional passou a priorizar a criação de competências expropriáveis economicamente em detrimento da formação humanística do indivíduo –

mormente através de um ensino público dirigido a inculcação do exercício de uma cidadania precária e submissa, permeada pela aceitação pacífica da existência de indivíduos ou segmentos sociais que detêm privilégios não extensíveis aos demais.

Entendo, por conseguinte, não ser outra a razão para que a busca de excelência acadêmica nas universidades públicas – o que é desejável -, não seja extensível ao ensino público fundamental e médio. Da mesma forma, o fato de que a oferta de cursos nas Universidades é guiada pelos interesses de mercado, evidencia que o critério de acesso ao ensino público superior - principalmente para as carreiras de maior prestígio social – também se dá por critérios ideológicos.

Não obstante o risco de “cair na malha fina” dos patrulheiros ideológicos de plantão, entendo que a exclusão social dos segmentos sociais subalternos não pode ser deduzida diretamente da estrutura econômica numa relação direta de causa e efeito sem que essa exclusão esteja mediada por mecanismos simbólicos de dominação – dentre eles a linguagem. Bourdieu, por exemplo, sustenta que a escola, enquanto criação burguesa, faz com que,

(...) o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação desses bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. (Bourdieu, 2003: 297).

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, os signos lingüísticos sobre os quais a escola atua refletem [...] “as formas oficiais e correntes de nomear e classificar o mundo – tomadas não como nomeação da realidade - , mas como operações de constituição interessada da realidade.” (1996, p: 233).

Disso depreende-se que o Afro-Brasileiro, ao ser obrigado a nomear o mundo a partir categorias⁴ cujo conteúdo semântico é imposto pela cultura dominante, além de outras formas de dominação simbólica, fica obstado de constituir-se enquanto protagonista de sua própria inclusão.

Neste caso a escola, ao reduzir a todos ao modelo monocultural ditado pela lógica dominante, imita o sinistro desiderato do salteador mitológico Procusto⁵, razão pela qual tomo como hipótese de pesquisa o fato de que a inclusão autônoma do Afro-Brasileiro, a partir do espaço formal de ensino, só se dará à medida que ele possa emprestar significado à realidade a partir da sua própria leitura do mundo.

Casanova, citado na obra de Gentili (2002) afirma que, aceitar a nomeação irrefletida dos fenômenos sociais, é corroborar as teorias do *déficit cultural* sobre o fracasso escolar que, [...] “sobrevivem porque se encaixam confortavelmente em ideologias mais amplas sobre diferenças de raça e de classe.”

Tomando como base as conclusões obtidas no estudo realizado em 2003, passei a questionar o fato de que, se para o educador ainda não estava claro como se daria este processo, teria o aluno afro-descendente alguma opinião formada sobre o mesmo? Essa indagação levou-me à pesquisa atual, cuja metodologia passo a explicitar.

4 Categoria: No sentido atual frequentemente considerado como sinônimo de *noção* ou de *conceito*, designa, mais adequadamente, a unidade de significação de um discurso epistemológico. (JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. In: Dicionário Básico de Filosofia).

5 Procusto: Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, leito de ferro onde, segundo a mitologia grega, esse famigerado salteador estendia aqueles que capturava, cortando-lhes os pés, quando o ultrapassavam e estirando-os quando não lhes alcançavam o tamanho.

2.2 O problema de pesquisa

Com base nesse entendimento, tomo como premissa neste estudo o fato de que a escola é um projeto da modernidade e, como tal, cumpre o desiderato de preparar os indivíduos para atender a crescente complexidade da divisão social do trabalho, desenvolvendo as habilidades necessárias para dar conta, cada vez mais, das avançadas tecnologias - e não para dar conta de sua autonomia.

Semelhantemente, ao priorizar esse aspecto da formação do indivíduo, sonega o fato de que o trabalho, apesar de imprescindível à constituição do ser humano enquanto tal, é apenas uma das dimensões da formação para o exercício da cidadania.

Ocorre que, se a intenção da lei 10.639/2003 é afirmar uma identidade Afro-Brasileira autônoma a partir da inclusão da sua História e Cultura nos currículos do ensino fundamental e médio do ensino público e privado, como serão trabalhados estes saberes: através dos conceitos trabalhados tradicionalmente pela escola ou pelos que venha traduzir a realidade cotidiana do excluído?

2.3 A hipótese de pesquisa

Parto do pressuposto de que somente a partir da criação e da apropriação de espaços de participação e controle simbólico por parte de afro-descendente haverá uma verdadeira inclusão. Ou seja, somente através da apropriação de categorias revisitadas criticamente da modernidade é que poderá haver a apropriação de espaços existenciais próprios através da compreensão da realidade.

Delineado o problema e a hipótese tomados como marcos referenciais do presente estudo, busco reflexionar, a partir da empiria, a compreensão de “cidadania”, “autonomia” e de “inclusão” sobre as quais a escola atua confrontado-as com a compreensão dada às mesmas pelos pesquisados.

2.4 A metodologia

Antes de ater-me às questões metodológicas propriamente ditas, passo a delimitar o campo empírico no qual o estudo será realizado: trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Alegre – junto ao CAIC de Viamão que atende em suas instalações as comunidades da Vila Santa Isabel, Monte Alegre, Parque Jary e adjacências.

Fundada em 21 de dezembro de 1994, iniciou suas atividades em 18 de fevereiro de 1995 sendo a sua direção ocupada, atualmente, pela Prof^a Rosimere Camargo Bandeira. Segundo informações da direção a mesma atendeu, no ano letivo de 2005, 1.290 alunos registrando-se, nesse mesmo período, 80 crianças ou adolescentes evadidos. Matricularam-se neste ano letivo, 223 alunos da pós-alfabetização à 4ª Etapa do EJA.

Os seus cargos diretivos são eleitos pela própria comunidade e o órgão mantenedor é a Prefeitura Municipal de Viamão, através da sua Secretaria de Educação, sendo sua gestão feita em parceria com a comunidade.

A escolha desta instituição bem como o não prosseguimento da pesquisa a partir da escola Raymundo Scherer deu-se pelos seguintes fatores:

1ª Pela faixa etária e a maturidade dos alunos, uma vez que a Escola Municipal Raymundo Scherer oferece somente o ensino fundamental;

2º Tivemos um melhor acesso a informações no CAIC, em Viamão – inclusive administrativas – algo que nos permitiu um olhar mais completo sobre o estudo realizado;

3º Percentual de professores e alunos afro-descendentes do CAIC ser mais significativo.

2.4.1 O estudo qualitativo

A opção pelo estudo do tipo qualitativo impôs-se em razão do fato de que o objeto do estudo das Ciências Sociais não poder ser reificado à medida que o seu “objeto” é o próprio ser humano. Esta opção metodológica caracteriza-se pelo fato desta pesquisa ter “um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos.” (Lévy-Strauss apud Minayo, 2003, p: 14).

Outra razão encontro em Demo:

Não captamos a realidade assim como ela é, mas como a ciência a consegue construir. Mesmo dentro da convicção de que a captação científica é, como regra, a mais adequada, não há como garantir peremptoriamente esta adequação. O erro não é deslize apenas, é parte da ciência, assim como na estatística a margem de erro lhe é intrínseca. Por isso mesmo, o questionamento sistemático, crítico e criativo é a alma da ciência. Se houvesse coincidência entre a realidade e o que pensamos dela, não haveria necessidade de ciência. Esse reconhecimento fundamenta a marca histórica de ciência de ser muito mais um processo de aproximação infinita, do que acúmulo de resultados tidos por definitivos. (2002:83)

Semelhantemente, Bauer e Gaskell (2004) entendem que o enfoque qualitativo “é necessário para compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social.” Em que pese tal fato, assinalo não ter descartado, a priori, à utilização de dados quantificáveis.

Assim, para a consecução dos objetivos delineados no projeto, tomando por base os referenciais teóricos referendados, serão formulados conceitos gerais de “cidadania”, “autonomia” e “inclusão” que virão a ser cotejados com categorias específicas obtidas a partir do estudo empírico no intuito de captar, não apenas as ações e as relações intersubjetivas dos atores dentro de seu contexto, mas também os significados que os mesmos emprestam ao mundo à medida que interagem.

2.4.2 Quanto à entrada em campo

A estratégia da observação será utilizada em primeiro lugar como forma de “entrada” no campo, com a visão ainda não familiarizada com o *ethos* pesquisado - algo que se dará através de sucessivas aproximações. Em segundo lugar, como instrumento coadjuvante de coleta de dados capaz de dar maior consistência às entrevistas. Neste intuito procurei observar os grupos durante o recreio, o movimento na secretaria e na biblioteca, a entrada e a saída dos alunos da escola, o contato com vigias, pessoal dos serviços gerais, familiares de alunos cujos resultados foram transcritos para o diário de campo.

Posso afirmar que utilizarei neste estudo uma variação da observação participante denominada por Minayo como “*observador participante*” enquanto estratégia complementar às entrevistas, sendo que essa observação se dá de forma rápida e superficial. (Minayo, 2003, p: 60).

A escolha dessa técnica deu-se em razão da relevância do estudo estar centrada na compreensão do sentido atribuído aos fenômenos sociais bem como a sua nomeação por parte dos interlocutores. Isto posto, entendo que um envolvimento pleno em todas as dimensões das atividades do grupo através da estratégia da observação participante seria irrelevante para a confirmação ou não dos objetivos delineados. Desta maneira, além de estratégia de entrada em campo, tomo-a como uma outra fonte de evidência capaz de possibilitar a articulação dos referenciais teóricos ao campo a ser estudado.

2.4.3 Quanto à entrevista

A determinação do campo a ser pesquisado partiu do contato realizado em 10 de maio com a assessora pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Viamão, Prof^a Cláudia. Na oportunidade, foram sugeridas três escolas para a realização do estudo, entre elas o CAIC. Essa opção agradou-me, entre outras, pelo conhecimento que eu já tinha na comunidade. Assim sendo, a Prof^a Cláudia ficou de fazer contato com a direção daquela escola no intuito de formalizar a minha apresentação.

No dia 16 de junho de 2005 obtive a resposta positiva da Secretaria da Educação para a realização da pesquisa no CAIC. Por telefone, agendei um contato com a supervisora - Prof^a Carla - para o dia 24 de maio de 2005. No dia e horário combinado fui encaminhado à direção da escola.

Recebeu-me a Prof^a Carla, que respondia, no turno da tarde, pela direção da escola. Feitas as apresentações, passei a explicar os objetivos da pesquisa, incluindo a minha intenção em filmar em *VHS* parte da mesma. Posteriormente, fui apresentado à Prof^a Carmem Suzana, que já desenvolvia um trabalho ligado a afro-descendência com os alunos daquela escola.

Em 31 de maio conversei na escola com a Prof^a Carmem Suzana, ficando estabelecido, entre outras coisas que:

1º Os trabalhos seriam realizados após as férias, por conveniência minha e também da escola;

2º O grupo participante seria escolhido dentre os alunos da Prof^a Carmem Suzana e o estudo seria procedido dentro do seu horário de aula.

3º Que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seria encaminhado aos pais ou responsáveis pela escola;

4º Que as atividades de pesquisa seriam levadas a efeito na Biblioteca da escola, sendo que, no mesmo dia fui apresentado ao Jorge, funcionário responsável pela mesma.

Na ocasião, foi-me antecipado pela direção da escola que, um dos interlocutores – a Flávia – seria uma menina “problemática.”

Em meados de setembro passei a executar sucessivas aproximações com o campo. Programei, em princípio, três visitas preliminares à escola, incluindo a observação do entorno e uma conversa informal com os alunos na hora do recreio.

Pude observar que a escola é um prédio edificado sobre uma planta padronizada, semelhante a outros CAIC's existentes no Estado, estando localizado na parte mais alta da Vila Monte Alegre. Suas vias de acesso não têm calçamento e a comunidade ao redor é bastante carente.

Apesar de protegida por uma tela bastante alta, não foi referido qualquer ato de violência ou depredação das suas instalações. O prédio, apesar de bem cuidado, deixa à mostra o desgaste pelo uso, pelo tempo e pela falta de manutenção: rachaduras, pintura desgastada, azulejos soltos, janelas quebradas. É bastante comum o telefone ficar mudo e, pelo menos durante o período que estivemos na escola, em várias oportunidades faltou água, em razão da não substituição de uma bomba que abastece o reservatório.

Fomos informados pela direção que o prédio foi construído pelo Governo Federal e entregue ao Município, que ficou responsável pelo seu funcionamento. Apesar de haver dotação orçamentária para essa finalidade, o repasse é insuficiente. Assim sendo, a verba tem de ser remanejada pela direção para manter o necessário em funcionamento. Ficamos sabendo, por exemplo, da existência de dois laboratórios – sendo um deles de informática com 16 computadores – que se encontram inoperantes por falta de recursos humanos e de verbas.

A escola oferece à comunidade berçário, lactário e creche, incluindo para alunas com filhos (as) nesta faixa etária. Há um posto de saúde ao lado da escola e esta conta com um refeitório bastante amplo, um auditório e quadra poli-esportiva. No período que foi realizada a pesquisa, percebeu-se uma boa interlocução entre a escola e a comunidade, inclusive no que diz respeito o apoio e a participação em eventos lúdicos e culturais.

É bastante comum a frequência de familiares de alunos dentro da escola. Para a comunidade ela é um referencial de apoio social. Em uma das visitas encontramos a mãe adotiva de uma menina da 1ª série do fundamental com dez anos de idade, portadora de necessidades especiais. Segundo a mãe, a criança tem “depressão”. Observamos que essa aluna entra e sai da

sala à vontade e, quando contrariada, torna-se irascível. Em uma destas saídas, ela foi convidada a voltar para a sala de aula por outra menina que a tratou de forma muito carinhosa.

A professora tenta administrar a situação com serenidade e pede, freqüentemente, que a turma “tenha paciência.” A professora entende que segregar nunca é a melhor solução. A queixa corrente, no entanto, é a de que os profissionais têm de trabalhar de forma especial com crianças especiais sem que haja qualquer preparo para tanto. Saliente-se, por oportuno, que a mãe da menina encontra-se muito satisfeita com a escola.

O trabalho com o grupo iniciou no dia 18 de outubro de 2005 pela parte da manhã, sendo desdobrado em duas etapas. Ao chegar à escola, por volta das 09 h, fiquei sabendo que a Flávia (a única da turma da tarde), já se encontrava na escola desde as 07 de manhã. Antes de iniciarmos a entrevista foi servido a ela o desjejum no refeitório da escola. Fui informado de que ela “estava muito interessada em participar da pesquisa.” Aliás, a própria Prof^a Carmem Suzana comentou que “muitos alunos que não eram considerados negros pelos colegas, assumiram a sua origem, prontificando-se a participar do estudo,” fato que a deixou bastante surpresa.

O nome dos interlocutores é real e o local da entrevista, conforme fora determinado previamente, foi a Biblioteca da escola - indicado como local de menor ruído externo. Num primeiro momento houve a distribuição, para o grupo, de um questionário individual com perguntas estruturadas a doze alunos Afro-Descendentes da última série do ensino fundamental, pertencentes a ambos os sexos: o primeiro deles um texto de Moacyr Scliar - complexo, com parágrafos longos - sob o título de *O nascimento de um cidadão*, publicado no livro *História da Cidadania* (2003: 585-588) e duas matérias jornalísticas típicas de comunicação em massa, bastante pontuadas e com frases curtas publicadas na Zero Hora do mês de maio, também de 2003, sob o título *Tratorista desafia justiça e se recusa a derrubar casas*

Foi estipulada 1h para a leitura dos textos e 1h para a elaboração das respostas por escrito às treze perguntas estruturadas baseada nos referidos textos e relacionadas ao tema de pesquisa. Não obedeceram a qualquer ordem específica. Foram propostas tão somente no intuito de aferir o nível de compreensão em graus diferenciados de dificuldades, bem como a capacidade de compreensão e interpretação das categorias pesquisadas e a articulação entre elas e a realidade

vivenciada pelos alunos. Apenas um entrevistado se reportou ao texto afirmando não tê-lo lido de antemão: “Fui respondendo as que eu sabia, as que eu não sabia eu lia para ver se eu achava.” (Anexo, p: 176).

Ocorreu-me que, de início, talvez fosse mais produtivo partir de uma entrevista aberta, de forma impessoalizada. Talvez surtisse melhores efeitos a proposição das questões através de outras linguagens - como a do áudio-visual - conforme sugerira a Prof^a Edla. De qualquer sorte e a partir do texto, fui buscando aferir a compreensão dos entrevistados sobre categorias como: cidadania, inclusão e igualdade, foram propostas as seguintes questões:

- a. Do que você aprendeu sobre cidadania, ela é igual para todos (as)?
- b. Cite o nome de três negros (as) famosos (as) no Brasil.
- c. Você já foi discriminado (a) alguma vez dentro da escola?
- d. O que você aprendeu sobre a Lei ? Ela é justa e igual para todos (as)?
- e. A escola está a serviço de quem?
- f. Saber ler, escrever e usar a internet, no seu entendimento, tem alguma relação com autonomia? Por quê?
- g. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola são aplicáveis fora dela?
- h. Crê que o sucesso depende apenas do esforço de cada um (a)?
- i. O que é “exclusão”? E estar incluído(a), o que significa?
- j. O que você sabe sobre a África e quais as datas mais importantes sobre a história do afro-descendente no Brasil?

Após essa etapa, houve um intervalo de 15' para o lanche com o grupo sendo que, logo após, foi colocado em debate questões sobre o tema a partir de perguntas semi-estruturadas filmadas em *VHS*

Nessa segunda etapa foi realizada uma entrevista em grupo registrada em vídeo a partir de perguntas norteadoras abordadas no questionário e de outras envolvendo o estudo do problema

no intuito de aferir, esclarecer, sanar e registrar eventuais dúvidas quanto ao conteúdo das questões. Da mesma forma, verificar a capacidade de verbalização dos formandos do ensino médio. Nesta fase ocorreu uma desistência: a da entrevistada Thuany.

Essa etapa restou bastante prejudicada pelo fato de haver coincidido com o período de recreio e de ser, conseqüentemente, muito grande o ruído externo. Havia uma sala pequena, na própria Biblioteca, mas seria impossível acomodar nela onze entrevistados, um entrevistador e uma câmera. Do cotejamento entre as respostas do questionário e o vídeo optamos por retornar ao campo por, pelo menos, quatro razões:

1- Passar, antes da entrevista, um curta-metragem intitulado *Esta não é a sua vida* de Jorge Furtado. Isso foi frustrado pois, quando retornei ao campo, houve dificuldade em conseguir equipamento áudio-visual adequado bem como disponibilidade de horário, uma vez que as aulas estavam sendo encerradas às 10 h por falta d'água;

2- possibilidade de o temor reverencial, causado pela presença de uma professora no recinto, ter condicionado algumas respostas;

3- Pela possibilidade de as seguintes perguntas terem sido mal formuladas:

3.a - Item "i": pela falta de um referencial concreto;

3.b - Item "e": pelo fato de que, caso a resposta não fosse positiva, ou seja, o objetivo da escola não fosse o aluno, tornaria ilógico quaisquer outros questionamentos sobre as possibilidades de inserção social do afro-descendente a partir daquele espaço;

3.c - Item "b": pelo fato de, ao deixar em aberto a palavra "fama," levasse os pesquisado a entender, como respostas, os nomes referidos na mídia em nichos já bem determinados, como música e esporte.

3d – Não ter explicitado se os conhecimentos dos itens “a” e “d” terem sido ou não adquiridos na escola.

4- O nível de ruído externo durante a gravação em vídeo que, só não a inviabilizou a entrevista, pelo fato de ser um instrumento complementar ao questionário, já que as perguntas, apesar de abertas, possuíam o mesmo objetivo.

Por tais razões retornamos ao campo no dia 27 de outubro de 2005 para fazer uma entrevista individual e semi-estruturada, com os mesmos alunos das fases anteriores e enfatizando as questões que não ficaram claras na 1ª fase do estudo. Nesta oportunidade, gravei a entrevista individual na sala menor situada dentro da biblioteca, com menos ruídos e presenças alheias à pesquisa.

Dada à exigüidade do tempo, uma vez que as aulas seriam encerradas às 10 h em razão da falta d'água e agilizar a entrevista, foram ouvidos simultaneamente Eduardo e Jader e, na continuação, Jonas e Paulo César. Entendi que o conteúdo das respostas não ficaria prejudicado pelo fato de ouvi-los em dupla, até mesmo porque já havia registro dos dados na entrevista coletiva e na filmagem dos debates. Optei, assim, por evitar respostas açodadas pela expectativa do encerramento precoce das atividades naquele dia. No geral, os dados obtidos nesse retorno ao campo não divergiram muito em essência dos já coletados. Foram, apenas, mais ricos em detalhes.

2.4.4 Quanto à análise dos dados

A partir dos elementos significantes do microcosmo pesquisado, procurou-se reflexionar uma proposta de ensino para além dos paradigmas discursivos impostos institucionalmente. Para tanto e a partir dos referenciais teóricos tomados como base da pesquisa, formulei conceitos gerais de “cidadania”; “autonomia” e “igualdade.” Esse resultado foi confrontado com as categorias específicas que, após a degravação, vieram a servir de base para a compreensão da distância que medeia o discurso tido como legítimo e a sua percepção por parte dos interlocutores a partir de seu entorno.

Nesta fase, foi levada a efeito uma “filragem” dos dados obtidos em campo, de modo que a problemática delineada no tema da pesquisa viesse a tornar-se clara e concisa, estabelecendo uma ponte entre o contexto sócio-histórico e o quadro teórico tomado como referencial de pesquisa.

3. ALGUNS CAMINHOS TEÓRICOS

3.1 A diáspora e a situação histórica do negro

As relações sociais não se dão de forma alheia às suas contingências históricas. Para que possamos compreender os fatores que vieram produzir e sustentar o preconceito étnico no Brasil, torna-se imperativo que esses eventos sejam contextualizados. De fato, a especificidade do preconceito estrutural contra o negro, em consequência do maior seqüestro em massa que se tem notícia na História, bem como a sua sustentação ideológica constantemente atualizada, faz necessário um recorte na sua trajetória histórica.

Ou seja, em que pese o fato de existirem, na atualidade, cerca de 76 milhões de pessoas (cerca de 44% da população) que se assumem como “pretas” ou “pardas”, algo que torna o Brasil o país com o maior contingente de negros fora da África,⁶ a liberdade formal conquistada em fins do século XIX, em quase nada modificou a situação social do Afro-Brasileiro, dado que pertence a esse grupo social os maiores índices de vulnerabilidade social. Esse dado permite concluir que, passados mais de cem anos da abolição, o afro-descendente ainda exercita uma cidadania precária no Brasil.

6. População total: 169.872,856 sendo Branca: 91.298.042 (53,75%); Parda: 65.318.092(38,45%); Preta: 10.554.336 (6,21%); Amarela: 761.583 (0,44%); Indígena: 734.127 (0,43%). Cf. www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2000/população/cor-raca-Censo2000.pdf

No que diz respeito à iniciativa política e institucional, estará a escola, frente tal realidade e enquanto um dos principais espaços de socialização primária do indivíduo, preparada para incluir em seus espaços e tempos o Afro-Descendente de forma autônoma? A aferição desta realidade é o escopo do presente trabalho.

De início é necessário afirmar que a escravidão não foi um caso isolado e tampouco inusitado na trajetória histórica da humanidade. Na verdade, segundo estudiosos do assunto, foi um processo experimentado pela maioria dos povos enquanto estágio de organização produtiva na Antigüidade.

A escravidão negra, no entanto, sempre diferiu das demais por pelo menos dois motivos: o fato de a escravidão na Antigüidade ser um efeito deletério das guerras - e não a sua causa - e a constatação de que a maioria dos povos escravizados não trouxe consigo, até os dias atuais, o estigma da “inferioridade.”

À semelhança de outras civilizações, as lutas entre as etnias no Continente africano sempre existiram, sendo as comunidades vencidas absorvidas pelo grupo vencedor. A partir do século XVI, no entanto, essas guerras não apenas passaram a ser estimuladas - inclusive pela introdução da arma de fogo pelo homem branco – mas também os vencidos passaram a ser submetidos à escravidão enquanto objeto de mercancia.

A escravidão negra foi, assim, o sustentáculo da prosperidade da economia açucareira no Novo Mundo, que necessitava um grande contingente de mão-de-obra para a exploração intensiva do cultivo da cana-de-açúcar. Os primeiros escravos foram introduzidos na República Dominicana e no Haiti em 1502, em virtude de um edito real que permitia o transporte de escravos negros da Espanha para as Antilhas, pois a escravidão não existia na Europa. Nesse contexto a escravidão do africano era apenas uma questão de conveniência econômica ditada pelo acúmulo primário do capital mercantil e pela barbárie européia: mais que braços para a acumulação de capital no Novo Mundo, significavam a possibilidade de adicionar lucros extras ao empreendimento colonial do açúcar.

De acordo com a visão de Augusto Comte (1798-1857) – Mestre de Montpellier e pai do positivismo -, a escravidão na Antigüidade era uma decorrência da necessidade de poupar a vida dos vencidos nas guerras e organizar a produção; a moderna, segundo ele, passaria a ser “fruto apenas da avidez européia no processo de ocupação do continente americano.” (apud Pinsky, 2003).

Também foi relevante para a sustentação ideológica da escravidão africana o respaldo moral desta prática pelo padre *Bartolomé de las Casas* ao observar “os bons resultados obtidos com esses escravos africanos contrariamente aos índios que, dado seus costumes nômades, não se adaptavam à agricultura”. (id.ibid.). Sacramentava-se, desta forma, o estigma que passaria a considerar o negro como um ser “apropriado” para a escravidão.

Como havíamos dito anteriormente, o negro não era estranho ao Ocidente desde a Antigüidade. A própria Península Ibérica, por volta do ano de 711 sofrera a invasão das hordas berberes que se estendeu até o ano de 1492 com a reconquista do reino muçulmano de Granada pelos Reis Católicos. Por esta razão a implementação do tráfico negreiro – além de uma vingança, segundo algumas teorias -, foi facilitada pelo contato que Portugal já havia estabelecido com a costa Atlântica da África a partir do norte e oeste do continente - principalmente Angola. Some-se a isso o fato de que a arte da navegação já estava suficientemente desenvolvida para assegurar o tráfico transatlântico.

Até então, o negro tido como “diferente” passa a ser considerado “inferior” ao europeu, sendo tal postulado legitimado pela Igreja, algo que não apenas justificou a consciência escravocrata, mas também fez com que a discriminação racial ⁷, no Brasil, já nascesse sob o signo da escravidão e da inferioridade.

7 Discriminação Racial: significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública. (Art. 1º da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial).

Esse processo de “coisificação” do negro viria assegurar o desenvolvimento do sistema de *plantation* – traço fundamental de uma economia que sucederia a pilhagem e a invasão enquanto modalidades primitivas de acúmulo primário de capital do alto mercantilismo colonialista, fazendo com que, a partir do século XVIII, os países centrais europeus experimentassem um processo de industrialização determinado pela liberação das amarras do modo de produção feudal. A conjunção destes fatores resultou na maciça transferência de riquezas para as metrópoles européias através da exploração predatória exercida nas colônias.

Apesar disso, Portugal permaneceu à margem do processo de industrialização, mantendo um sistema econômico anacrônico baseado na exploração das suas colônias. Isso concorreu sobremaneira para a decadência do império português bem como o fim da dominação sobre elas.

Podemos inferir a partir disso que, este fato também foi determinante para que a inserção das ex-colônias no sistema econômico se desse de forma subordinada aos interesses metropolitanos europeus, fazendo com que, no interior das relações de produção e de propriedade, contradições e impasses subsistissem até os dias atuais. Em decorrência disso, a discriminação estrutural no Brasil - entre outros critérios - dá-se, também, em razão da cor da pele do indivíduo.

3.2 Precedentes da negritude no mundo

Na Antigüidade, todo portador de uma língua ou cultura desconhecida era considerado “bárbaro.” Tal constatação fundamenta-se em uma invariante trans-histórica que explica o ato humano de repelir e inferiorizar todo aquele que não lhe é redutível. Para Mauss e Lévy-Strauss: “A ação de classificar é vista como uma operação mental, cognitiva, central no agrupamento humano e, de forma mais importante, estreitamente ligada às estruturas sociais.” (apud da Silva, 1996, p: 24).

No tocante a esse aspecto, tanto a diáspora africana quanto os fatores históricos que a determinaram repercutem, ainda na atualidade, as conseqüências da classificação do negro na qualidade de ser “inferior”, tomando por base um referencial historicamente construído a partir das necessidades imediatas do processo de exploração capitalista.

Nos Estados Unidos, o escritor norte-americano *William Edwards Du Bois* foi um dos precursores do movimento e também considerado, por alguns historiadores, como “pai” do pan-africanismo, em que pese o termo negritude⁸ ter sido cunhado anos mais tarde na Europa. O movimento de *Du Bois* ocorreu nos anos 20 do século passado no bairro nova-iorquino do Harlem dando origem ao *Negro Renaissance* tendo, como eixo principal, a luta pela redefinição do papel do negro na sociedade norte-americana. Isso só se tornou possível graças à conservação das tradições culturais e artísticas ancestrais nos EUA e visava denunciar a discriminação e a exploração exercida sobre os negros na América do Norte. Fizeram parte desses movimentos famosos intelectuais como *Claude Mackay*, *Lagston Hughes* e *Richard Wright* entre outros. (Munanga, 1986).

Já no Velho Continente, entre os estudantes negros em Paris, havia um grupo de intelectuais antilhanos e africanos que sentiram, no meio branco, a sensação de serem percebidos como “diferentes” em razão da cor de sua pele. Inspirado no movimento norte-americano de *Du Bois* é lançado na Europa, em 1932, o *Manifesto de Legítima Defesa*. (Bernd, 1988).

Entre esses estudantes encontravam-se grandes nomes da negritude como *Léopold Sedhar Senghor* (África); *Leon Damas* (Guiana Francesa) e *Aimé Césaire* (Antilhas), os quais, em nome da crítica *ao sistema colonial e da defesa da personalidade negra*, fundaram, em 1935, o jornal *L'Etudiant Noir*, fundamental na divulgação das idéias do movimento. (Munanga, 1986).

⁸ negritude: Segundo Bernd negritude (substantivo comum) refere-se a uma tomada de consciência. Tem um sentido *lato*. Já Negritude (substantivo próprio) refere-se a um momento pontual e transitório enquanto movimento organizado.

Em 1934 *Aimé Césaire* provoca em Paris uma revolução na linguagem e na literatura ao reverter o sentido pejorativo da palavra *négre* atribuída aos negros, dando-lhe uma conotação de resistência e identificação. Esse movimento é batizado como *Négritude*, expressão derivada da palavra *négre*, extraída de um poema de *Césaire*, datado de 1939, intitulado *Cahier d'un Retour au Pays Natal* reconhecido como marco fundamental da negritude. (id. *ibid.*)

Césaire pregava a subversão da colonização cultural em nível de linguagem propondo desmistificar as falas sacralizadas e o mimetismo cultural impostos aos negros colonizados, submetidos aos padrões civilizatórios europeus. Assim, ao propor a ressignificação da identidade do negro na América propugnava, ao mesmo tempo, pela quebra do estereótipo que via no branco colonizador ocidental o único paradigma cultural legítimo. (Bernd, 1988).

Procurava encontrar assim, através do olhar do oprimido e da mitologia da ancestralidade africana, um fio condutor que os identificasse a uma matriz cultural comum. Segundo críticos marxistas, o conceito de exclusividade racial defendido por *Césaire*, permitiu que o mesmo fosse ideologicamente recuperado e usado pelas classes hegemônicas imperialistas. (id. *ibid.*). A razão estaria no fato de que, ao se aperceberem as elites da radicalização de alguns setores do movimento ao reivindicar uma especialidade da raça e dos valores negros, apontaram-nos como responsáveis pela manutenção das desigualdades - algo que os levava a uma falta de identificação e solidariedade com outros grupos historicamente explorados e oprimidos. Isso viria a dissimular o verdadeiro problema: a proletarianização do negro.

J. Roumain defendia a “raça universal dos oprimidos” fazendo uma elegia da Negritude enquanto movimento que privilegiava unicamente a opressão do negro, “sem considerar os brancos, os amarelos e os vermelhos.” (apud Bernd, 1988). Nesse sentido, *Jean-Paul Sartre*, em um texto publicado em 1948, celebrizado como *Orfeu Negro*, evidencia esse caráter qualificando-o como “um racismo às avessas”. Na visão do filósofo existencialista, o movimento negro é tido como dialético - tendo como antítese a supremacia racial branca. Para *Sartre*, a síntese seria a superação da negritude através da construção de uma sociedade sem classes. Segundo ele, a Negritude seria um movimento transitório. Passagem e não término. (id. *ibid.*)

Outro expoente da negritude *Léopold Sédhar Senghor*, poeta senegalês de Soal (1909-2001), foi graduado na França e fundou o Movimento Libertador Nacional Contemporâneo. Membro da Academia Francesa de Letras e criador do Movimento da Negritude em seu país. Foi presidente do Senegal e o seu discurso opôs a emotividade negra (alma negra) ao racionalismo branco. (Munanga, 1986).

Propõe como forma de luta uma estética de conciliação e evolução em busca do humanismo, algo que, segundo alguns críticos “ao afirmar o sentimentalismo da raça e não mudar o seu registro discursivo, mesmo após a descolonização da África nos anos 60 e a abolição no século anterior, acabou legitimado o mito da inferioridade racial do negro.” (Bernd, 1988).

Assim sendo, foi acusado de ter-se deixado usar pelos interesses neo-colonialistas e de perpetuar o preconceito de inferioridade contra o negro. Ideologicamente, a discussão entre *raça* ou classe *permeia* o Movimento Negro até os dias atuais.

3.3 A fundamentação científica do racismo

De acordo com Chiavenato, de meados de 1.500 até a abolição, milhões de negros já haviam cruzado o Atlântico e aportado no Brasil na condição de escravos. Ainda por ocasião da realização do primeiro censo oficial do Brasil - no ano de 1872 - dentro de um universo de 8,6 milhões de habitantes havia 1,51 milhões de escravos seqüestrados em África e reduzidos à escravidão. O que fazer com esse contingente humano? Para esse autor,

[...] essa monarquia decadente, que não consegue coordenar formas de desenvolvimento entra, a partir do século XIX, num violento processo de transição. Não há também nenhum planejamento indicando que o império preparara-se para passar de um regime escravocrata para um sistema de trabalho livre. (1990, p. 60).

Além de irreversivelmente miscigenado, com o fim da questão do elemento servil, o negro deixara de ser objeto de direitos – subespécie equiparada a semovente - para ser, ainda que precariamente, considerado sujeito de direitos. Surge a questão: quais os limites da cidadania extensíveis a eles? A partir dessa realidade – a igualdade de direito – as desigualdades não poderiam mais ser mantida pelo açoite; tampouco sustentada pelo viés moral.

A partir dos anos 30 do século passado os cientistas sociais brasileiros - influenciados pelo evolucionismo científico do século XIX - tentaram conciliar as teorias deterministas - que condenavam a miscigenação justificada pela inferioridade “racial” do negro -, com as teorias evolucionistas monogenistas, que defendiam a tese otimista de que os grupos sociais ocupavam diferentes estágios de evolução, mas que estariam todos pré-destinados ao progresso. Essas duas correntes teóricas tentariam justificar cientificamente o preconceito, ao mesmo tempo em que buscavam não inviabilizar o futuro da jovem nação. (Schwarcz, 1993, p: 57-58).

A intelectualidade brasileira do início do século XX era extremamente influenciada pelo ideário liberal positivista do século XIX. O Brasil da época era considerado um país radicalmente mestiço e, em razão da flora e da fauna exótica, era visitado por estudiosos, artistas, cientistas que, a partir da década de 20 do século passado, fariam do Brasil um imenso “laboratório” para justificar o nosso atraso frente à civilização européia.

Ocorre que, se fossem adotadas as teorias raciais evolucionistas, as elites assumiriam uma “consciência do atraso.” Assim, buscaram, na nossa realidade, redimensionar as teorias raciais em voga na Europa - que nos condenariam inexoravelmente ao primitivismo – através da adaptação das diversas teorias antropológicas nas quais foram buscados subsídios que orientassem os critérios de cidadania à jovem nação.

O liberalismo amparou-se nas teorias deterministas e antropológicas como critérios para transformar diferenças sociais em barreiras biológicas e estruturais: a discussão racial não poderia manter o seu caráter moral; era preciso manter o domínio sobre o afro-descendente justificando-o cientificamente.

Na Europa, a Sociedade Etnológica fundada em Paris em 1839 tornara-se o pólo da ideologia racial do século XIX. A institucionalização do racismo científico deu-se porém, com a fundação da Sociedade de Antropologia em Paris no ano de 1859, onde foram desenvolvidos estudos anatômicos que embasavam cientificamente a relação entre as funções do corpo e a conduta dos indivíduos. Também estava em voga na época a *frenologia* com destacada atuação do cientista italiano *Césare Lombroso*. Estes estudos procuravam determinar, a partir do biotipo e

do crânio do indivíduo, o seu temperamento, tais como a tendência ao crime por exemplo. A partir de então, estariam ligados os aspectos físicos aos culturais. Segundo Georges Cabanis, fisiologista e médico, “as diferenças físicas entre as etnias corresponderia às intelectuais e morais”.(Schwarcz, 2002). Assim a cultura passaria a ser determinada pela etnia.

Gobineau (1853), determinista e autor de *Essai sur L'inegalité des Races Humaines* afirmava que “o resultado da mistura é sempre um dano”. Como poligenista acreditava que a civilização seria um estágio acessível a poucas raças. (id. ibid.).

Tais teorias oriundas da Europa foram trazidas para o Brasil e adaptadas aqui com propósito de sustentar cientificamente o preconceito mantendo, assim, a hegemonia sobre a gênese da exclusão e das contradições da sociedade brasileira. Através delas tentava-se justificar, depois de trezentos anos de escravidão, que o negro era o culpado pelo nosso atraso.

No final do século XIX, os cientistas sociais brasileiros tentavam conciliar as teorias deterministas, que condenavam o cruzamento racial justificada pela inferioridade racial do negro, ao mesmo tempo em que buscavam afirmar - através do evolucionismo - a viabilidade do Brasil enquanto nação; país que, a essas alturas, há muito já estava miscigenado. Essas teorias tiveram de ser adaptadas á realidade brasileira para que não inviabilizasse o futuro do país: “como conviver com o paradoxo de uma teoria que, mediante a sua aceitação, levaria ao descrédito e à confirmação da inviabilidade futura dessa nação?” (Schwarcz, 2002).

Seria preciso adaptar essas teorias à realidade brasileira, algo que nem sempre era muito bem sucedido. Para Lilia Schwarcz, “a cópia não era fiel ao modelo” pois estas duas correntes teóricas “tentavam justificar cientificamente o preconceito, ao mesmo tempo em que tentavam não inviabilizar o futuro da jovem nação.” (id. ibid., p : 57-58).

Ainda, segundo a autora, uma das medidas era a da *medicalização da raça* – abordagem segundo a qual a medicina dialoga diretamente com a escola, disseminado políticas de saneamento, higienismo e eugenia. É fundada a *Sociedade Eugênica de São Paulo*, tendo como figuras destacadas Fernando Azevedo e Anísio Teixeira.

Concluiu-se, a partir de então, que a miscigenação poderia ser boa ou má, pois as raças poderiam ser “depuradas”. Acredita-se que tenha inspiração nessas teorias os conceitos ainda utilizados como: apto/inapto; suficiente/insuficiente; forte/fraco, etc. e, de acordo com as mesmas, o negro precisava ser tratado e ressocializado de acordo com os padrões europeus.

A escola, a partir de então, passou a ser um pólo formador de indivíduos submetidos a um processo de eugenia a partir da medicina, vindo colocar em prática, vários sistemas de controle social e moral da população. Tais idéias visavam o *aprimoramento* da população brasileira.

Em 1924, passa a haver uma reivindicação política, engrossada por estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo que visava impedir a entrada de imigrantes. Inspirado por tais movimentos, o Deputado Federal Fidelis Reis (MG), elaborou um projeto através do qual seria proibida a entrada de imigrantes asiáticos e negros sustentado pelas teorias de Oliveira Viana e pelo educador Afrânio Peixoto. (Fonseca, 2002).

Segundo Fonseca (2002), para o primeiro, a chegada de negros e asiáticos no Brasil “retardaria o nosso progresso pela miscigenação inferior.” Para Afrânio Peixoto,

É neste momento que a América pretende desembaraçar-se do seu núcleo de quinze milhões de negros no Brasil. Quantos séculos serão precisos para depurar-se todo esse mascavo humano? Teremos albumina bastante para refinar toda essa escória? Não bastou a Libéria, descobriram o Brasil? Deus nos acuda, se é brasileiro! (Skidmore apud Munanga 1986: 215).

3.4 A negritude no Brasil

Assim o Brasil que desde meados do século XIX queria libertar-se das amarras do Império, tornou-se república sem que ainda houvesse um projeto claro de nação. Os reflexos deste fato repercutem, ainda hoje, em seu ordenamento jurídico – algo que evidencia um processo inconcluso de nação e formação de cidadania.

Não é por outra razão que, desde então, os mais mezinhos direitos sociais ínsitos ao exercício pleno da cidadania precisam ser disciplinados em leis específicas. Podemos citar a título de exemplo o Código do Consumidor, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Proteção ao Idoso, e a legislação de proteção ao meio-ambiente. Da mesma forma, ainda que, passados mais de meio século da promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (coletânea de leis que disciplinam uma mesma matéria), outorgada por Getúlio Vargas e inspirada na Carta del lavoro fascista de 1927 de Benito Mussolini, corre o risco de perder conquistas históricas para classe trabalhadora, sem que ainda houvesse logrado ser erigida à condição de um Código Trabalhista.

Fato é que, a herança cultural de um sistema colonialista protraída até os dias de hoje, faz com que toda a organização popular em luta por direitos sociais seja considerada como ameaça à ordem vigente. Com relação ao Afro-Brasileiro, o discurso do jurista e historiador Perdigão Malheiros em 1867, que fazia referência à *Fala do Trono* -, já evidenciava não apenas a preocupação do Imperador, mas também a das elites escravocratas ante o grave risco de um processo de desestabilização política bem como a desagregação do sistema produtivo colonial ante a inevitabilidade da Abolição.

A emancipação imediata, isto é, declarar desde logo livres todos os escravos existentes no Brasil, é solução absolutamente indefensável na atualidade, e mesmo em futuro próximo, porque o grande número de escravos que ele ainda conta (1.500,00 termo médio) é um obstáculo insuperável, visto como traria necessariamente a desorganização do trabalho, atacaria portanto a produção mais importante e a fonte mais poderosa da riqueza entre nós, introduziria a desordem nas famílias, e daria lugar a ataques à ordem pública, desenfreado-se tão grande número de escravos, tudo com grande dano particular e do estado, assim como dos próprios escravos. (Malheiros apud Fonseca, 2002, p: 42).

Quase 150 anos depois da manifestação de Perdigão Malheiros, uma segunda abolição ainda é defendida por políticos progressistas mas, percebe-se ainda, resquícios do discurso colonialista. Veja-se, por exemplo, as declarações do ex-Ministro da Educação Cristóvam Buarque à Folha de S. Paulo, ao defender uma educação igualitária e gratuita, desde que não viesse “desorganizar a produção:”

Para completar a abolição será preciso fazer a reforma agrária, intensa, total, radical que o Brasil espera, dentro das características tecnológicas do século 21 e sem desorganizar a produção. Será preciso também criar empregos como forma de encerrar a escravidão e interromper a secular tragédia brasileira de transformar escravos acorrentados e alimentados em desempregados livres e famintos (2003, Caderno Opinião C8)

Na maioria das vezes, porém, isso vai além de uma retórica equivocada. É bastante comum que o poder público se antecipe à pressão popular e satisfaça lutas históricas como forma de não perder o controle do processo. Como escreve Lampedusa, em sua obra “O Leopardo” (2001), existe uma fórmula mágica para o continuísmo: “se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude.”

A partir desta lógica, escola e currículo sempre estiveram imbricados numa eterna “pedagogia da transição”, projetando aos negros desde a Lei Áurea a existência que as elites oligárquicas almejavam condenando-os, historicamente, aos mais baixos estratos do sistema produtivo. Para historiadores como Chiavenatto, a abolição resultara de um debate político e não de uma luta social. Não obstante, a própria lei 2040/71 – a *Lei do Ventre Livre* - veio demonstrar a pressão exercida sobre o Parlamento para a composição de interesses antagônicos, fato que provocou uma antinomia jurídica: a sua entrada em vigor ainda encontraria indivíduos, com menos de vinte e um anos de idade, sob o regime de escravidão. Assim sendo, uma lei abstrata e genérica acabaria por excluir um grupo específico de indivíduos de seus benefícios.

Segundo Fonseca isso decorria do fato de que a Lei do Ventre Livre dava ao proprietário duas opções a partir do momento em que o ingênuo⁹ completasse oito anos de idade: a primeira, retê-lo até os vinte e um anos como força de trabalho a título de indenização. Nesse caso, o proprietário ficaria responsável pela sua criação e educação. Obviamente essa “educação” era a destinada aos demais escravos no cotidiano da senzala.

9 De acordo com Fonseca (2002), termo jurídico do direito romano usado na legislação abolicionista do século XIX usado para homens livres que nunca haviam sido escravizados ou que, tendo sido escravizados, readquiriu a liberdade.

Na segunda, previa a entrega do liberto, aos oito anos, para o Estado mediante a indenização de 6000\$000 ao proprietário em títulos de renda pública. Nesse caso, ficaria ao encargo do Estado a educação do liberto. Uma vez sob a guarda do Estado, cabia ao Juiz de órfãos o encaminhamento dos menores a particulares ou encaminhá-los a colônia agrícolas, orfanatos ou escolas primárias, deixando evidente a diluição do problema da educação dos libertos com o cunho assistencialista de amparo à infância abandonada ou desvalida. (2002, p: 30).

De qualquer sorte o Brasil – de acordo com a sua tradição histórico-política - foi o último país a abolir a escravidão de forma “lenta e gradual”. A Argentina já havia iniciado a abolição em 1813, o México em 1829 e os Estados Unidos em 1865. A assinatura da Lei Áurea - a um ano da Proclamação da República - dava-se em um país com cerca de 736 mil escravos ou 5,6 % da população sem que houvesse formalmente uma lei no Brasil ou em Portugal que houvesse instituído a escravidão. (Chiavenatto, 1999).

As revoltas populares que eclodiram durante a Regência Provisória (1831-1840), sufocadas a ferro e a fogo deixaram clara a opção das elites em resolver os problemas sociais como problemas de estado, badernas ou caso de polícia - algo que viria tornar-se um óbice histórico no que diz respeito participação das massas no agenciamento de sua própria cidadania.

Ainda no que diz respeito à formação política do povo brasileiro, a violenta repressão por parte do Império, que impôs a unidade política e territorial *manu militari*, não proporcionou ao povo uma inclusão social com iguais direitos de cidadania. Ao contrário: apontava para a construção de um Estado oligárquico cujo poder ainda continuava centrado no latifúndio, na dominação e na exclusão. O país nascente não tomaria por base critérios sócio-culturais, *mas* “a espoliação da riqueza socialmente construída e sobre premissas raciais legitimadas através de um discurso científico.” (Chiavenatto, 1999).

Por esta razão e como antes dito, às vésperas da promulgação da Lei Áurea, era generalizado o receio de que o país viesse a sofrer um processo de desestabilização da ordem instituída. Tornava-se imperativo, portanto, que a passagem do elemento servil à condição de

trabalhador livre fosse dada por vias pacíficas. Ou seja, ao assinar a Lei Áurea, a Princesa Isabel antecipou-se às pressões ao desmobilizar o movimento abolicionista que experimentava um ascenso, quer pelas fugas em massa de escravos, pelos quilombos de resistência e urbanos ou pela pressão da intelectualidade abolicionista.

A assinatura da Lei Áurea, no entanto, pôs fim a estratégia pensada para a sobrevivência do sistema produtivo organizado sobre a exploração da mão-de-obra servil. A escravidão já não mais podia ser mantida moralmente. A partir de então, a “inferioridade” do negro precisava ser embasada cientificamente, atribuindo ao negro uma inclusão precária através da sonegação dos direitos sociais, civis e políticos imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania.

Com a Proclamação da República, o racionalismo viria contribuir para a superação da antiga sociedade escravista sem que houvesse ruptura com setores oligárquicos e escravocratas. Através da reatualização das hierarquias sociais, a antiga colônia europeia ressurgiria como nação brasileira que, sob denominação de cidadania, viria legitimar a opressão por força do dever legal de obediência enquanto arremedo de contrato social.

A experiência de uma organização social estruturada no espaço social da escravidão, como uma relação igualitária capaz de produzir uma ideologia social própria, desaparece na República, não restando ao negro outro capital histórico-cultural que não aquele elaborado durante a escravidão através de forma de quilombos resgatados da experiência histórica, adaptadas ao contexto atual, através do enfavelamento e bolsões comunitários de posseiros.

Desde então categorias como “cidadania”, “inclusão social” e “cidadania” perpetuam-se como termos contraditórios e polissêmicos. A razão está em que, como processo resultante de tensões dialéticas, é um estado perene de vir-a-ser que não avança caso não haja equilíbrio entre direitos e deveres.

Nos EUA, o racismo deu-se pelo viés segregacionista ou pela bipolaridade, tomando por base o critério do “*One Drop Rule*”¹⁰ ou critério da hipodescendência, que buscava colocar “cada indivíduo em seu lugar” dentro do contexto de uma sociedade industrialmente independente.

Já no Brasil, o racismo deu-se pelo viés assimilacionista. Não obstante, quer num caso ou noutro, as teorias *neolamarckianas* foram a base da sua sustentação ideológica - por conseguinte, racialistas – em relação a continuidade do preconceito e à discriminação. Ao invés da segregação aberta, passava a ser naturalizada a “inferioridade” do negro e criada, nos trópicos a democracia racial, substituindo-se a violência física pelo poder simbólico.¹¹

Como visto, a partir da abolição ocorre uma mudança no status jurídico do negro: mesmo que no exercício de uma cidadania precária ela passa da condição de coisa equiparada a semovente a sujeito de direitos. Não obstante, apesar de “livre”, foi-lhe impedido não só a continuidade do diálogo com sua cultura ancestral, mas também de construir espaços existenciais próprios no Brasil – algo que obstou a elaboração autônoma de uma identidade fora da África.

10 One Drop Rule (Regra de Uma Gota Só): critério de hipodescendência resultante de uma situação na qual uma gota de sangue negro é suficiente para que uma pessoa seja reconhecida e se reconheça durante 8 gerações, não importando se, fenotipicamente, tenha ultrapassado a *linha de cor e/ou aparência* através de processos de miscigenação. (Iray Carone, 2003).

11 Poder Simbólico: Bourdieu chama assim a uma forma irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais se dispêndio aparente de energia. (Bourdieu, 2004: 15)

Mesmo assim, negros (as) sempre lutaram pela manutenção e o reconhecimento de seu patrimônio cultural. Neste processo de afirmação identitária durante o período pós-abolição, a imprensa ocupou um papel de destaque na luta pela difusão do ideário de lutas dos negros havendo registro de que, desde meados do século XIX, a imprensa negra propugnava pela criação de uma consciência coletiva através do aprimoramento cultural tratando, quase que exclusivamente, da conscientização e da consolidação de uma identidade negra fora da África. Ainda hoje persiste a busca pelo capital cultural no estado institucionalizado¹² enquanto estratégia de reconhecimento social por parte das famílias afro-descendentes.

Já em 1924, um artigo assinado por T. Camargo e publicado no jornal *O Elite* de São Paulo, refletia a indignação dos negros com relação às teorias que sustentavam cientificamente o racismo e a inferioridade racial do negro. Ao fazer referência ao projeto de lei de autoria do deputado mineiro Fidelis Reis:

Mas que nos fere a alma, como ferro em brasa, é incontestavelmente, a forma pela qual um certo parlamentar justificou o seu projeto, o que vai constar dos annaes do Congresso por toda uma eternidade! Sim, por toda uma eternidade vai ficar patente que o sangue negro é uma desordem na formação do caráter etnológico nacional [...] centupliquemos nossos esforços. Eduquemos nossos filhos, sacrifiquemos tudo para elevá-los a altura de perfeitos cidadãos. (apud Fonseca, 20002).

Várias foram as tentativas de romancistas, teatrólogos, intelectuais em criar espaços culturais próprios que dessem voz ao afro-descendente. Entre eles podemos citar ícones como Cruz e Souza – “O cisne negro”, Aluizio de Azevedo, que inaugurou o realismo no Brasil e Luis Gama, precursor da negritude e protagonista de um dos mais marcantes episódios que se tem registro no período pré-abolicionista na Bahia.

12 Capital cultural no estado institucionalizado: segundo Bourdieu “é a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma”. (apud Nogueira & Catani:2002: 78).

Segundo Bernd (1988), em 21 de junho de 1830, nasce em Salvador Luis Gonzaga Pinto da Gama, filho de Luíza Mahin, escrava negra e ativa que teria participado ativamente da Sabinada e fora uma das principais figuras da *Revolta dos Malês* na Bahia. O desaparecimento de Mahin é envolto em mistério. Segundo alguns registros históricos, em 1837 ela teria ido para o Rio de Janeiro e lá desaparecido.

De acordo com a autora, Luis Gama escreveu uma das mais impressionantes páginas das lutas de resistência à escravidão, não tendo a historiografia oficial feito ainda merecida justiça à figura ímpar desse brasileiro. Como precursor da tomada de consciência do negro no Brasil e resistência ao colonialismo cultural imposto, antecipou, em quase um século, o movimento surgido na França como *Négritude*.

Filho de português reduzido à miséria em virtude do vício em jogos de azar, Luis Gama foi vendido pelo próprio pai quando tinha dez anos de idade. Mesmo tendo nascido livre, Luis Gama foi embarcado em um tumbeiro com outros escravos contrabandeados para o Rio de Janeiro e São Paulo, sendo comprado em um leilão como “refugo de escravo” pelo alferes Antônio Pereira Cardoso, proprietário de uma fazenda no município paulista de Lorena.

Em 1847, o jovem estudante Antônio Rodrigues do Prado Júnior, ao visitar a fazenda em Lorena, afeiçãoou-se a Luis Gama, ensinando-o as primeiras letras. No ano seguinte, Luis Gama fugiu do cativeiro e, em 1859, surge o livro *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino* – poesias satíricas que ridicularizavam a aristocracia e os homens de poder da época. Como incansável abolicionista e advogado autodidata, patrocinou a causa de um sem número de negros, libertando-os do cativeiro. Inaugurou também a imprensa humorística paulistana ao fundar, em 1864, o jornal *Diabo Coxo*.(Bernd, 1988).

Além de precursor do abolicionismo, o seu movimento conhecido como “*boditude*” ou “*bodarrada*.” Veio a inaugurar, o que é tido por alguns autores, como a negritude no Brasil ou “uma negritude antes do tempo.” Luis Gama subverteu a linguagem rebuscada da época, afirmando que poucos brasileiros poderiam ter certeza de não possuir sangue negro em suas veias.

Se negro sou ou sou bode
Pouco importa o que isso pode?
Bode há de toda casta
Pois que a espécie é muito vasta

Aqui n'esta boa terra
Marram todos, tudo berra
Nobres, condes e duquezas
Ricas damas e marquesas
Deputados, senadores

Em todos há meus parentes
Entre a brava militança
Fulge e brilha alta bodança
(Trovas Burlescas, p. 113)

Ao fazer uso da palavra “*bode*” em sua obra literária, esvaziou-a de seu sentido pejorativo, a exemplo do que faria anos mais tarde o poeta antilhano Césaire, ao reverter o sentido da palavra *négre* em Paris no ano de 1939. (id. *ibid.*)

Ao contrário Castro Alves, em cuja pessoa o negro continua sendo o “outro” (aquele de quem se fala), Luis Gama incorpora esse “outro”; como aquele que é mantido em uma situação de estranheza dentro do contexto social. Nesse aspecto, sua poesia traz à tona a fala do negro que assume a primeira pessoa do discurso. Pela primeira vez é posta a nu as tensões, as contradições da sociedade brasileira às vésperas da abolição, num esforço de redimensionamento do papel do negro inserido numa sociedade escravocrata. Foi inspirador de nomes como Raul Pompéia, Alberto Torres e Américo de Campos - alto dignitário da Maçonaria. Luis Gama faleceu em 24 de agosto de 1882 sem ver concretizado o seu sonho – a Abolição. (Bernd, 1988).

Essa linha de afirmação foi seguida por jornalistas, teatrólogos, poetas que fazia escola a partir de 1927 com Lino Guedes e será consolidado, na década de 60, como Solano Trindade, Oswald de Camargo e Eduardo de Oliveira

No período do Estado Novo, além do atrelamento ao Estado do incipiente movimento sindical - personificado na figura de Vargas - foram sufocadas todas as formas de manifestação da sociedade. Uma das conseqüências deste período em relação ao movimento negro organizado

foi a dissolução da Frente Negra Brasileira que, então, já havia se constituído enquanto partido político.

No mesmo período, outro fator que contribuiu para a invisibilidade da Cultura e da História negra foi a promulgação do Decreto-lei nº 25/37 que veio definir o que seria considerado como “Patrimônio Histórico”:

Art. 1º: Constitui o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Esse conceito sobre Patrimônio Histórico norteou a prática do *SPHAN*¹³ e seus similares nos estados e municípios ao estabelecer uma idéia de memória unívoca, de um passado hegemônico, bem como de uma história sem conflitos ou contradições sociais.

A concepção predominante era a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica: “Preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços”. (Bittencourt, 2002, p: 131).

Na década de 40 foi fundado no Rio Grande do Sul o comitê Democrático Afro-Brasileiro que se manteria em atividade até o final da década. Em 1941, surge o Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura (MABEC), que viria desenvolver ações de alfabetização de jovens e adultos – o chamado “Curso Madureza”.

Da “Frente Negra Brasileira” de 1937 à “Associação de Negros Brasileiros” em 1945, vários grupos foram formados e desapareceram. O “Alvorada”, no ano de 1945, chegou a ser o órgão oficial de divulgação da Associação de Negros Brasileiros que tinha, entre outras, o compromisso com a educação e cultura.

13 SPHAN: Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

No final da ditadura Vargas e da II Grande Guerra, na esteira dos ventos democráticos resultantes da vitória contra o Eixo, há um novo esforço de reunificação do movimento através da criação do Teatro Experimental Negro (TEN) que conta, entre seus fundadores, com Abdias Nascimento. Esse movimento e a sua indiscutível contribuição na formação política e social de uma consciência negra ainda está por merecer um estudo mais minucioso por parte dos pesquisadores da educação, haja vista ter trazido inovações estéticas em relação ao uso da linguagem teatral como estratégia didática e recuperação da auto-estima do afro-descendente.

Segundo Bernd (1988), o TEN reivindica o reconhecimento da contribuição civilizatória do negro na formação da cultura brasileira, bem como o reconhecimento de uma identidade afro-brasileira estabelecendo um contraponto às teorias raciais antropológicas e sociológicas da época. O Teatro Experimental Negro chegou a ter vários núcleos espalhados pelo país. Organizou e patrocinou diversas peças teatrais para o público negro, produzidas por autores negros e representadas por artistas negros, que encenavam papéis heróicos, uma vez que em todas as manifestações teatrais, ao negro eram atribuídos papéis de vilão ou de subalterno.

Nascimento, perseguido pelo regime de exceção refugia-se nos Estados Unidos em 1968, momento em que a nação norte-americana experimentava um período conturbado de agitação sócio-racial em busca de direitos civis. No mesmo período o pan-africanismo sofria um grande desgaste em razão de suas lutas entre as suas principais vertentes.

As três vertentes do pan-africanismo – que também possuíam suas divergências internas – dividiam-se em facções pró-comunismo, pró-capitalistas e “nacionalistas”. Abdias Nascimento, pacifista e moderado, assumiu a facção minoritária tida como *nacionalista*, que contava entre seus militantes com nomes como: Patrice Lumumba, Aimé Césaire, Cheikh Anta Diop, Malcolm X e Steve Biko. Essa “terceira via” nasceu na *Conferência de Bandung* na Indonésia realizada entre 18 e 24 de abril de 1955. A *linha de Bandung*, trazida pelos países afro-asiáticos recém independentes, consistiu na elaboração de uma política exterior de *não-alinhamento* e de *neutralismo positivo* entre o comunismo e o capitalismo. De acordo com Carlos Moore Wedderburn, foram os escritos e denúncias de Abdias Nascimento que

[...] mais contribuíram para construir a premissa teórica de que na América Latina se formara um sistema de dominação étnico-racial e sócio-econômico específico. A partir daí, a discussão da questão racial ganhou uma nova dimensão intelectual e teórica com as teses “*nascimentistas*” baseadas, precisamente, na “*mestiçagem programada*” entre raças e etnias situadas em posições fixas de inferioridade e de superioridade. (Prefácio do livro *O Brasil na Mira do Pan-Africanismo*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais/Editora da Universidade Federal da Bahia. EDUFBA, 2002, p: 17-32).

Abdias Nascimento não apenas promoveu a conciliação entre as três vertentes do pan-africanismo, mas também o fez dentro de um movimento cultural em que o gênero feminino foi resgatado de séculos de opróbrio recolocando-a de novo em sua posição pioneira da civilização e da humanização das sociedades – papel que sempre desempenhou na história do mundo africano. Enfim um pan-africanismo voltado para o futuro, um amplo movimento político baseado no respeito às diferenças entre povos culturas, civilizações e gêneros.

Assim sendo Abdias Nascimento em 1980 publica o livro “O quilombismo” buscando atualizar o termo “Quilombo” que passa a ser utilizado enquanto símbolo da resistência negra. Para ele, o “comunitarismo da tradição africana” unificaria os diversos níveis de vida e todos os meios de produção seriam de propriedade coletiva com vistas a assegurar a realização completa do ser humano. Para o autor, o quilombismo “não significaria escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial.”

Na seqüência histórica, até os anos 70 os Afro-Brasileiros perseguiam o reconhecimento do seu valor junto à sociedade. A partir de então há um corte através da definição de uma nova estratégia: a desconstrução do mito da democracia racial. No final da década, com o fortalecimento das instâncias democráticas, o movimento negro volta a articular-se. No Rio Grande do Sul, o Movimento Negro soma-se à lógica de resistência nacional à exclusão e o racismo. Em 1971, na cidade de Porto Alegre, o *Grupo Palmares*, liderado pelo poeta Oliveira Silveira, institui o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra.” O auge do movimento, no entanto, dá-se a partir de 1978, com o surgimento dos grupos literários Quilombhoje, de São Paulo e Negrícia, do Rio de Janeiro. No mês de junho de 1978 o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR) publicava o seu manifesto, propondo-se, enquanto movimento, congregar as várias organizações negras no país

reafirmando, através de uma reunião realizada em 07 de julho de 1978, o seu engajamento na luta pelo direito do negro.

Posteriormente, o movimento contra a Discriminação racial (MUCDR) passou a chamar-se Movimento Negro Unificado (MNU). Por ocasião da realização de seu primeiro congresso, em dezembro de 1979, já contava com delegados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul.

Também a partir da década de 70, o movimento negro passa a buscar outras instâncias que não as políticas mais tradicionais enquanto formas de encaminhamento para o movimento. Nesse mister, adota outras vozes que, ao perpassar o movimento, inclui novas formas de manifestações culturais populares como a expressão corporal, o folclore e a religiosidade através de outras linguagens e estéticas tais como: a musicalidade do reggae que vem divulgar o *rastafarianismo* e, mais tarde, *hip hop* com forte presença nas periferias urbanas das grandes cidades do Brasil, não apenas como forma da socialização dos espaços públicos, mas como forma de protesto contra a exclusão e a injustiça social contra o negro.

Pensando e repensando o hip hop, procuro vê-lo sob a ótica das Africanidades e Afrodescendências, como a síntese radical de uma expressão cultural, produto de base africana com a situação atual dos Afrodescendentes, no meio urbano das sociedades industriais. Consumo, opressão, produção e memória cultural se funde e refundem [...]. Talvez para o hip hop, a principal contradição dos sistemas seja a relação especial com a inclusão precária na representação social, econômica e cultural. Pode ser que em certo sentido, o hip hop, como movimento social de maioria afro-descendente, portanto parte do movimento negro, superou as fontes de alguns setores dos movimentos negros quanto à necessidade de denúncia e combate ao racismo, fazendo nova análise propositiva do real. (Cunha Jr.).¹⁴

Segundo o autor, o *hip hop* é uma produção engajada que pensa coletivamente a resistência de um povo cuja memória cultural ainda está permeada pelo passado de opressão, tentando construir a sociabilidade autônoma a partir do espaço público.

14 Cunha Jr., Henrique. Ver vendo, versando sem verso, escrevendo e se inscrevendo no Hip Hop. <Disponível em: <http://www.espacoacademico>>. Acesso em: 07 de abril de 2004.

Para Souza (2000) em estudo de antropologia social realizada na cidade de Florianópolis sobre o rap, refere ser um estilo musical nascido nos Estados Unidos da América e, em que pese suas várias tendências, assume um discurso comum contra os preconceitos raciais, desigualdades sociais e de denuncia contra as condições sociais dos negros, enquanto principais vítimas do desemprego, da mortalidade infantil, do analfabetismo e da criminalidade:

Os rappers são mais um dos grupos que podemos encontrar na cidade de Florianópolis. Grupo que delimita territorialmente sua circulação e pontos de encontro, que faz shows nesta cidade, usando-o como palco e tema de suas musicas, o que os distingue de outros grupos que apenas perambulam pela mesma cidade. Além de fazer parte de uma outra territorialidade, a do seu local de moradia, situado geralmente na periferia da cidade, locais que também usam para shows, encontros e que são temas de várias composições musicais. O espaço urbano na cidade é público (ruas, praças, quadras de esporte, terminais de ônibus), mas em determinados momentos torna-se “privado”. Grupos como rappers fazem de um local público específico seu espaço próprio de sociabilidade. Há uma colonização temporária do público nessa territorialização de alguns espaços da cidade. (p: 50).

Outra grande manifestação coletiva no Brasil da cultura afro, segundo pesquisa antropológica realizada por Nunes durante o carnaval em Salvador. A autora lembra que,

Deve-se levar em conta a importância do carnaval para a construção de uma identidade étnica, para a revitalização de um discurso afirmativo da negritude. O carnaval é o momento máximo de espetacularização desta identidade, de construção desse mundo negro que, de fato, incorpora elementos do mundo [...] Através do carnaval, os blocos afro ressaltam a presença dos negros no mundo, contam a sua história. No caso do Olodum, é interessante atentar para o movimento na escolha dos lugares deste mundo, que se inicia na África, passa pela diáspora negra, vai ao oriente e chega no Brasil, lembrando inclusive que a estética dos grupos afro é revestida de uma dimensão política e o carnaval é o movimento de máxima repercussão desse discurso afirmativo da negritude. (1998: 312-313).

Não poderíamos encerrar sem que fossem tecidas algumas considerações sobre a oralidade e a religiosidade enquanto formas de preservação da tradição, da cultura, dos dialetos e dos costumes de afro-descendentes. Fundada na ancestralidade, a Religião de matriz Afro dá a dimensão da resistência do negro que, mesmo reduzido à condição subumana, subjugado pelos grilhões e sufocado pela intolerância e pelo cristianismo preservaram, através do culto aos Orixás que trouxeram consigo da África, um elo de identificação e de transmissão de uma cultura milenar e a memória de sua ancestralidade e de respeito ao mais velho enquanto fonte de sabedoria e repositório cultural do grupo.

Através da oralidade o negro preservou uma raiz comum. Através de seus cantos, seus ritos, seus contos recitados pelos *akpalôs*¹⁵ transmitiram e preservaram suas raízes e seus segredos, sua cultura, seus costumes que tanto influíram na formação cultural brasileira. Através de diferentes estéticas e linguagens o negro ressignificou sua cultura fora da África criando novos referenciais positivos, levando ao que Florestan Fernandes denominou como “fase concorrencial”, tendo em vista a resistência do negro em “colocar-se em seu lugar”.

3.4.1 A educação como instrumento de dominação

Como visto anteriormente, até fins do século XIX, o negro foi dominado pelo açoitado e pela justificativa de ser “apropriado” para a escravidão. Nos primeiros trinta anos do século XX, tentou-se manter a opressão sobre ele através dos estudos eugênicos na Europa que sustentava “cientificamente” o racismo.

Em que pese os esforços por parte dos Afro-Brasileiros nos mais variados campos, como o teatro, a música, a poesia, o romance, a cultura africana ou Afro-Brasileira sempre foi estereotipada como folclore e o negro aliado como elemento formador da civilização brasileira. Quando se trata de cultura, esse “ocultamento” é desvelado quando nos perguntamos: Se reconhecidamente há uma cultura Afro, quem são seus representantes? O que os negros fizeram após a abolição?

Não obstante, mesmo a diáspora e o silenciamento não lograram arrancar do negro a sua cultura e a sua identidade. Em que pese as dificuldades em criar espaços culturais próprios no Novo Mundo, perdurou a resistência e a não-aceitação do estado de escravidão, sendo prova cabal as constantes fugas e – em casos extremos - a opção pela extinção física através do aborto ou do suicídio.

15 Akpalô (fazedor de conto), instituição africana que, de acordo com Gilberto Freyre *In: Agbalá* (Castanha, 2001, p: 31), formada por negras velhas que recitavam contos e narravam histórias pelos lugares onde passavam.

No tocante a recuperação de dados históricos do período, um exemplo dessa dificuldade pode ser traduzido pela queima, em 19 de dezembro de 1890, dos livros e assentamentos que comprovavam a compra e a propriedade de escravos por determinação de Rui Barbosa, então Ministro da Fazenda. Não obstante o caráter meritório da iniciativa – coibir as pretensões “indenizistas” dos ex-proprietários de escravos -, foram reduzidas a cinzas dados inestimáveis como, por exemplo, o tráfico interprovincial.

No que diz respeito ao Rio Grande do Sul, esses dados têm extrema relevância á medida que o ápice do ciclo da mineração nas Gerais, em meados do século XVIII, coincidiu com a transferência da produção do charque para o extremo sul do país. O tráfico interprovincial foi intensificado para a região das saladerias em Pelotas, havendo um grande incremento na atividade portuária em Rio Grande e em torno das vias férreas, como em Santa Maria, pela necessidade de alocação de grande contingente de mão-de-obra. No que se refere ainda ao tráfico interprovincial, está por merecer um estudo mais aprofundado sobre a origem comum entre as etnias existentes em São Luis do Maranhão e no Rio Grande do Sul que se denominam Nação *Jeje* e cuja similaridade ritualística pode ser comprovada por Afro-Religiosos e antropólogos em ambos os Estados.

No que se refere à educação, embora houvesse uma lei no Brasil que proibia o acesso de afro-descendentes ao ensino institucionalizado desde 1935, há registros históricos que dão conta da existência de escolas freqüentadas por afro-descendentes já no início do século XIX. Essa proibição oficial somente foi revogada em 1879, através da Reforma Leôncio de Carvalho. Podemos deduzir, através deste dado, que a revogação desta proibição deu-se em razão de os primeiros beneficiários da Lei do Ventre Livre (1871) atingiriam os oito anos de idade a partir da entrada em vigor da referida Lei.

De qualquer sorte, desde o início do século XIX, há dados que noticiam o fato de que alguns escravos já vinham sendo escolarizados mesmo que de maneira informal. Também o é que entre as várias etnias seqüestradas em África, várias já dominavam a lecto-escrita ao chegar ao Brasil.

Oficialmente, porém, a primeira lei a fazer referência formal à educação dos escravos foi a Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, também chamada de “Lei do Ventre Livre” ou “Rio Branco”. A educação preconizada em lei, no entanto, não diferia na prática da “formação” ministrada na senzala através da pedagogia do açoite.

Essa lei, além de coibir maus tratos permitia, entre outras coisas, a formação de pecúlio para a compra de alforrias. Embora incipiente, um dos avanços trazidos por esta lei foi o de, pela primeira vez, o negro deixar o status de “*res*”, de “coisa” avaliável economicamente para ser sujeito de direitos. No entanto, de acordo com Fonseca:

Ao pensar a educação dos negros, o que fez a elite branca que chamou para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre, foi projetar a própria existência que desejava para os negros nesta sociedade. Isso não ocorreu como uma ruptura em relação à escravidão, mas como uma tentativa de continuidade da estrutura social originária daquele período. É um dos aspectos convocados para a garantia dessa continuidade foi a educação como estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social. (2002:35).

Contendo um total de dez artigos, a partir dela a educação institucionalizada passou a ser usada como estratégia de uma política assimilacionista por intermédio de um currículo e de uma prática pedagógica que permitia somente o necessário a ser aprendido e ressignificado pelo negro.

Ou seja, somente aquilo que era de interesse das elites escravocratas, para não arriscar a ruptura da ordem instituída sobre a qual estava organizado todo o sistema produtivo. Esse universalismo, como bem pontua Florestan Fernandes, deu sustentação a um pacto velado no qual “tolerância não significava aceitar o outro como igual.” (Fonseca, 2002).

Nos Estados Unidos, os escravos tiveram outra sorte: embora também lá fosse proibida a escolarização do negro, a fé protestante e o conhecimento da palavra de Deus, fizeram com que os senhores se empenhassem em ensiná-los a ler e a escrever no intuito de que se evangelizassem através da leitura da Bíblia. Assim era que,

Os senhores de escravos, mesmo desafiando a determinações legais, defendiam em meio à escravidão a leitura e a escrita que se tornaram, por intermédio das memórias escritas pelos escravos, em instrumentos valiosos no testemunho dos negros sobre a escravidão nos Estados Unidos. (id. *ibid.*: 138).

A educação sempre foi o instrumento mais significativo enquanto ferramenta usada para o controle da apropriação e reprodução dos saberes por parte do ex-escravo,

[...] a educação, como transmissão da realidade e acúmulos sócio-políticos e culturais da humanidade, segundo a visão e a ideologia dos que detêm o poder, é indispensável a todos. Mesmo os pertencentes às classes dominadas devem apoderar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade, como uma das estratégias de manutenção das relações de poder na nossa sociedade. Uma vez de posse deles, muitas vezes a classe dominada transforma e recria esses conhecimentos a seu favor. (Caetano apud Silva, 1997: 91).

Essa educação estava voltada à dominação através da cultura. Ou seja, inculcava no negro uma visão do homem branco colonizador europeu como único paradigma legítimo, ao mesmo tempo privilegiava a transmissão de conteúdos que garantissem a continuidade da hierarquia social construída ao longo da escravidão “buscando demonstrar aos negros que a sua inserção na sociedade como seres livres não os tornariam iguais aos seus antigos senhores.” (Fonseca, 2002, p: 58). Ainda de acordo com esse autor,

A educação foi valorizada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade livre, garantindo que estes continuariam nos postos de trabalho mais baixo no processo produtivo e que não subverteriam a hierarquia racial construída ao longo da escravidão, pois essa hierarquia era fundamental para um país que, apesar da diversidade racial de sua população, objetivava manter vivas suas origens européias e retratando, a si mesmo, como uma nação cujo destino era edificar um futuro que deveria assemelhar-se às nações do chamado Velho Continente. (id. *ibid.*: 59).

Na década de 60 do século passado, com o implemento das políticas afirmativas¹⁶ e a adesão do Brasil como signatário de tratados internacionais contra a discriminação e o racismo, negros (as) passaram a lutar por ações concretas de inclusão, superando o caráter denunciante e de reconhecimento do negro pela sociedade.

A própria constituição de 1988 é um reflexo disso. Não obstante mantenha uma visão penalista da questão, inova em seu art. 5º, LVII ao acompanhar a tendência internacional ao incluir no art. 215, § 1º do Capítulo III, que trata da “Educação, da Cultura e do Desporto” o dispositivo constitucional que determina que “O Estado protegerá as manifestações das culturas popular, indígena e afro-brasileira e dos outros participantes do processo civilizatório nacional.”

Quase uma década após, foi promulgada a Lei Ordinária de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que veio disciplinar o dispositivo constitucional através do seu art. 26, § 4º dispondo que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africanas e européias.” Essa Lei foi bastante criticada por vários autores, entre eles Ernâni Lampert, para quem a mesma,

Põe por terra as discussões e debates promovidos por diferentes segmentos, a partir da promulgação da Constituição de 1988 e legitima a tese de que a legislação do ensino brasileiro é organizada e aprovada por grupos que estão no e com o poder, sem obrigatoriamente considerar as expectativas, as aspirações e as necessidades da população à qual se destina a Lei. A nova LDB, que traz no bojo a filosofia neoliberal constitui-se numa colcha de retalhos, pois traz à tona linhas e diretrizes das Leis 4.024/61, 5.692/71, 5.540/68 e 7.044/82, revogadas em 20 de dezembro de 1996 pelo Presidente da República Fernando Cardoso (Lampert, 1996, p: 42).

Ainda que concordemos parcialmente com a procedência desta crítica, a nova LDB trouxe avanços, entre os quais o de contemplar a valorização do mosaico de etnias envolvidas na formação do povo brasileiro.

16 É o conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis. Como as leis anti-discriminação, as quais oferecem possibilidades de recurso a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. Diferentemente das leis anti-discriminação, a política de ação afirmativa tem por objetivo prevenir a ocorrência da discriminação. (Silvério, 2003).

Outra grande questão relevante é a que diz respeito à visão estrutural positivista que não permite que o negro seja captado em sua dimensão enquanto indivíduo. Segundo Edith Piza, em sua obra *Porta de vidro: entrada para a branquitude*, a excessiva visibilidade grupal do negro em oposição à excessiva individualização do branco é o que podemos chamar de “lugar” de raça.

Um “lugar” de raça é o espaço de visibilidade do outro enquanto sujeito numa relação na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade de cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial para outros. As consequências dessa invisibilidade para negros é bem conhecida, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana. (2003, p: 72).

Em nível global, a III Conferência Mundial Contra o Racismo e a Xenofobia realizada em Durban, África do Sul, colocou em pauta a questão da discriminação racial contra o negro, dando a continuidade à tendência em avançar mundialmente nas propostas de superação da assimetria sócio-política das etnias tidas como minoritárias em escala global.

No Brasil reascendeu-se a discussão sobre políticas compensatórias tendo havido, deste então, avanços e retrocessos que ratificam a falta de disposição política por parte das elites em dar encaminhamento à questão.

Na esteira destas discussões, em 29 de outubro de 2002, foi aprovado, pelo Senado Federal, o projeto de lei 259, de 1999 de autoria dos Deputados Federais Esther Grossi e Ben-hur Ferreira que resultou na Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Essa Lei deu nova redação a LDB através da inserção dos seguintes dispositivos legais:

“Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

“Parágrafo 1º: O conteúdo programático a que se refere o ‘caput’ desse artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil”.

“Parágrafo 2º: Os conteúdos referentes à História e a Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e da História Brasileira.”

“Parágrafo 3º: (VETADO)”.

“Art. 79-A: (VETADO)”.

“Art. 79-B: O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra.”

Apesar do respaldo legal não podemos esquecer, no entanto, que currículo e escola estão imbricados numa concepção interessada de mundo, portanto não sendo neutras ou imparciais. Subsumem-se a um processo que envolve conflitos e lutas pela manutenção de privilégios materiais ou simbólicos entre classes, o que faz com que atuem sobre valores, habilidades e conhecimentos tidos como válidos quando, na verdade, refletem as relações de poder subjacente que são por eles justificados ou legitimados.

A partir deste fato, não se pode perder de vista que ambos, mais que processarem conhecimentos considerados válidos e legítimos, promovem a construção de identidades e subjetividades sociais determinadas no tempo e no espaço. Como salienta Tomaz Tadeu da Silva “É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou a exclusão na sociedade.” (1996).

[...] é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial de pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas [...] Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero. (id. *ibid*: 81).

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, “mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas e é freqüentemente subvertido e transformado.” (Tomaz Tadeu da Silva, 1996, p: 80).

Não posso deixar de referir que, em se tratando da bibliografia disponível - a exceção de periódicos e publicações especializadas, a produção científica sobre o negro, a discriminação e o

preconceito é ainda bastante parcimoniosa. No campo estudado, por exemplo, não foram encontradas obras específicas que tratassem da discriminação e do preconceito; apenas registros que constam da historiografia oficial.

Esse fato evidencia a necessidade de intensificação de pesquisas e o constante diálogo entre a academia e a escola sobre o tema que envolve a exclusão dentro da escola e as representações¹⁷ que permeiam o imaginário coletivo. A partir do rastreamento inicial, cito alguns autores e obras que entendo fundamental para a compreensão do tema. Os que, porventura, não forem citados neste momento, o serão no decorrer desse estudo.

Com relação às produções que dizem respeito da abordagem histórica do assunto, cito como referencial teórico as obras de Júlio José Chiavenato (2002), que faz um levantamento exaustivo da trajetória do negro no Brasil da senzala à abolição. A obra deste historiador recupera a presença do negro pelo viés da exploração capitalista e a sua contribuição para o processo de acumulação primária no decorrer dos principais ciclos de exploração econômica.

Da mesma forma, imprescindível a visão antropológica do tema por parte de Lilia Moritz Schwarcz (2002), livre-docente do Departamento de Antropologia da USP e o seu livro *O espetáculo das raças* que dá uma contribuição fundamental da Antropologia Social aplicada à compreensão das várias teorias que deram, ao longo do período estudado (1870-1930) sustentação científica para a “inferioridade” do negro.

17 Representação: de acordo com o Dicionário Básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes, é a operação pela qual a mente tem presente, em si mesma, uma imagem mental, uma idéia ou um conceito correspondendo a um objeto externo [...] Sob vários aspectos, entretanto, a relação de representação parece problemática, sendo por vezes entendida como uma relação causal entre o objeto externo e a consciência, por vezes como uma relação de correspondência ou semelhança. A principal dificuldade parece ser o pressuposto de que a consciência seria incapaz de apreender diretamente o objeto externo.

Eduardo Silva (2003) sustenta em sua obra que a resistência dos negros à escravidão não se exercia apenas a partir do quilombo ¹⁸ tradicional, de resistência, escondido. Discorda de alguns autores quanto ao fato de que o negro tenha mantido uma atitude passiva no processo abolicionista, bem como o fato de a libertação do cativo tenha sido consequência exclusiva de uma luta política entre as elites.

Para essa corrente, a escravidão não ficava subsumida ao quilombo de resistência, incluindo nesse mister a periferia das cidades e as suas vantagens estratégicas de comércio e trocas na região. São exemplos o do Jabaquara, em São Paulo e o do Leblon, no Rio de Janeiro.

Pertencem a essa corrente: Sidney Chalhoub (1989); Kátia de Queirós Mattoso (1982); Sílvia H. Lara (1989), citados também por Fonseca (2002: 27), para quem “escravos não eram coisificados pela escravidão e que, mesmo em situações adversas, foram capazes de construir uma série de estratégias de reação à escravidão, mas não necessariamente através de uma ruptura.” Ainda, de acordo com essa corrente, essa resistência era feita “[...] dentro dos limites estabelecidos pela própria sociedade escravocrata.”

Para autores como Jacob Gorender (1991) porém, a única demonstração de luta e resistência contra o escravismo encontrava-se nos quilombos, onde o escravo não construiu nenhuma forma de negociação com a sociedade escravista ou, antes rompia com o escravismo retirando-se para os quilombos e negociando de fora dessa sociedade. No mesmo sentido o pensamento de Chiavenato para quem:

A Lei Áurea libertou cerca de 736 mil escravos, 5,6 % da população. Eles já não eram a mais importante força de trabalho nos principais centros. Por isso, não havia massa escrava lutando pela sua liberdade – o abolicionismo foi um debate político, não uma luta social. Acabaram-se os escravos; restaram os negros. (2002, p: 117).

18 Quilombo: de acordo com Pinsky (2003) e Castanha 2001), quilombo ou mocambo, no idioma Kimbundo (maioria das línguas *bantu* da África Central e Centro-Occidental), que significa “povoação”, “união”, “acampamento”. Nas regiões africanas Centro-Occidentais nos séculos XVII e XVIII, *kilombo* significa também ritual de iniciação da sociedade militar de guerreiros *imbangalas*. Pode-se estabelecer um paralelo entre os *Kilombos* da África Central como ritual de incorporação dos povos conquistados pelos *imbangalas* ao seu povo e a experiência histórica dos quilombos no Brasil.

O meu entendimento identifica-se como o de Silva, para quem:

O quilombo do Leblon, a história secreta do movimento abolicionista, revela o papel decisivo do próprio escravo na conquista da Abolição. Na verdade, sem a adesão franca dos cativos, manifestada pelas fugas em massa, a “avalanche negra”, o projeto abolicionista não teria a mínima condição de êxito. (2003, p: 8).

Como antecipado, em sua obra *As camélias do Leblon*, Eduardo Silva (2003), faz referência à existência de quilombos abolicionistas e urbanos como o do Jabaquara, em Santos, Pai Filipe e Isabel e o do Leblon que tinham, como estratégia de sobrevivência e característica marcante a sua boa localização.

Aponto, também, como um dos principais referenciais teóricos nesse estudo a obra de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva & Lucia Maria de Assunção Barbosa, *O pensamento negro em educação no Brasil: expressão do movimento negro* (1997), que faz uma abordagem da ação política sobre a educação enquanto um dos principais espaços de inculcação ideológica a toda a sociedade pela classe dominante.

A mesma autora, no livro que reúne vários trabalhos apresentados no *II Congresso de Pesquisadores negros* intitulado *De preto a Afro-Descendente: Trajetos de Pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil*, traça um paralelo entre a educação institucionalizada e o seu significado nas diferentes tradições africanas onde busca traçar um paralelo na experiência vivida pelos negros brasileiros e também na de outros da diáspora a permanência de referências culturais em comum com a cultura ancestral. Ou seja, o que existe em comum entre essas culturas e o que elas têm em comum com a cultura dos africanos na África. (2003: 181).

Outra obra visitada sobre a questão cultural e o negro é o livro de Marcus Vinícius Fonseca, *A educação dos negros* (2002), que recupera a educação dada aos afro-descendentes a partir da Lei do Ventre Livre (1871), destacando as características das práticas pedagógicas das associações para a educação das crianças nascidas livres de mulher escrava, enfatizando a “educação” destinada ao ingênuo enquanto sinônimo de adestramento para o exercício de uma liberdade restrita através da pedagogia da submissão. Como Fonseca (2002), autores como Darcy

Ribeiro (1996) afirma que o abandono “[...] nas estradas e nas vilas próximas, as crias de suas negras que, já não sendo coisas suas, não se sentiam na obrigação de alimentar” permite inferir que a questão dos meninos (as) de rua tenha aí o seu precedente, além de fazer com que a educação dos negros freqüentemente fosse confundida com auxílio a órfãos e desvalidos.

No que diz respeito à recentemente publicada Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, o trabalho de Maria José Rocha & Selma Pantoja sob o título *Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica* (2004), aborda a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos ensinos Fundamental e Médio; público e privado cuja leitura é indispensável para uma visão crítica do tema.

Outra referência, no que diz respeito à temática da inserção curricular da História e da Cultura Afro-Brasileira, é o artigo: *Negros, Territórios e Educação*, publicada na Revista do NEN, sob a organização de Ivan Costa Lima e Sônia Maria Silveira (2000).

Sobre a análise da Negritude, na qualidade de movimento organizado, cito as obras de Zilá Bernd: *O que é negritude* (1988) e Kabengele Munanga em *Negritude: usos e sentido* (1988) como indispensáveis à compreensão do nascimento da negritude na Europa e a sua trajetória até os dias atuais. Suas críticas, dissensos, e perspectivas. Ambos abordam as trajetórias mais marcantes do movimento – que vão da abolição à formação de uma consciência negra – até o ocaso do regime de exceção -, momento a partir do qual deixa o viés inicial de protesto e denúncia para lutar por direitos civis e contra a democracia racial.

Ainda sobre o tema, Wilson do Nascimento Barbosa em sua obra *Cultura negra e dominação* (2002) nos oferece um importante instrumento teórico para a compreensão do preconceito e da discriminação étnica no Brasil através da desmistificação da *democracia racial*. Trata-se, por conseguinte, de um texto basilar para a compreensão dos mecanismos de dominação do negro – principalmente no Primeiro Capítulo de sua obra que trata da *Dominação e Culturalidade*.

Pierre Bourdieu é outro autor com o qual dialogarei nesta jornada, embora salientando que o mesmo não será tomado como referencial teórico dado os limites ao qual este estudo se destina. Justifico o uso dos conceitos de *habitus*, *capital cultura* e *violência simbólica* enquanto ferramenta apropriada para a compreensão dos mecanismos de dominação, principalmente através da leitura de *A economia das trocas simbólicas* e *O poder simbólico*.

Por que Bourdieu? Em que pesem as críticas quanto à frequência com que esse autor é tomado como referência na academia, mormente no que se refere à pesquisa em Educação, justifico-a pelo fato de que seus conceitos ainda não terem sido superados. Suas teorias, além de preservarem a atualidade, continuam sendo de grande valia – desde que contextualizadas – para nortear a pesquisa, mormente no campo da Sociologia da Educação.

3.4.2 Abolição: liberdade e cidadania *sui generis*

No Brasil o *status* de cidadania, enquanto conceito da modernidade, passou ao largo do Contrato Social oitocentista. Enquanto pacto liberal burguês, já trazia seu bojo segundo Streck, os vícios e as limitações de um acordo “natural, sexual e racial ao justificar a exploração da natureza no objetivo de auferir lucros individuais e de grupos, excluindo as mulheres e as pessoas de outra cor.” (2003, p: 52).

Tal fato foi determinante, segundo esse autor, para que houvéssimos passado da condição pré-contratual para a pós-contratual sem que tivéssemos experimentado as tensões causadas pela luta por direitos civis, políticos e sociais. Streck, em sua obra *Educação para um novo contrato social* observa que,

O europeu, branco se define em contraposição a alguém que é inferior. A teoria do bom selvagem presta-se, assim, a colocar os povos indígenas num patamar entre a animalidade e a humanidade, como seres que estão que estão fora do contrato social. O mesmo se aplica à escravização em massa dos negros africanos, sendo possível que mesmo um defensor da liberdade individual como Locke não visse problemas em ser sócio de uma empresa que transportava escravos para o “Novo Mundo, o mundo virgem a ser civilizado.” (2003, p: 55).

Assim sendo, a modernidade traz consigo os conceitos de cidadania, participação política, direitos sociais e igualdade. No que diz respeito à igualdade, observa Pateman:

Que poder, de fato, têm os empregados de firmar contratos? O contrato social foi apenas uma ficção, mas não obstante uma ficção que marcou profundamente a história, dado cobertura moral, intelectual e jurídica para a discriminação das mulheres e para a escravidão. (apud Streck, 2003, p: 54).

Por essa razão, o próprio ideário iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, fundado no etnocentrismo, não estendeu o direito de cidadania, por exemplo, aos negros de São Domingos reivindicado pelo mulato Vincent Ogé. Para Streck, mesmo à época em que *Jean-Jacques Rousseau* escreveu *Do Contrato Social* em 1762, essa igualdade já comportava exceções.

Além das restrições legais aos direitos civis e políticos dos negros, na Primeira República, a manutenção da ordem colonialista impunha a manutenção e a reprodução da opressão através de práticas dissimuladas de violência. Neste sentido, a escola, como meio de reprodução da ordem social, foi um dos espaços utilizados para inculcar uma postura de submissão e imobilidade, de forma a efetuar pacificamente a transição do elemento servil a homem livre sem abalar o sistema produtivo ou pôr em risco o *status quo* vigente, como ocorrera no Haiti,¹⁹ ainda vivo na memória das oligarquias brasileiras.

Se pensarmos formalmente em termos de nação, enquanto sinônimo de sociedade politicamente organizada, creio que adentramos o terceiro milênio com essa tarefa inconclusa, agravada pelas novas formas de exploração capitalista sobre um país periférico. Assim sendo, essa cidadania, além de naturalizar a inferioridade do negro, restringe legalmente os seus direitos civis e políticos, a exemplo de outros segmentos sociais excluídos. No tocante ao exercício dos direitos políticos, o próprio projeto constitucional de 1823 já resguardava o poder nas mãos das oligarquias latifundiárias. Segundo Campos,

19 Influenciados pela Revolução Francesa, os escravos – cujo número superava em dez vezes o de franceses e mestiços – se rebelaram em 1791 e, três anos depois, conquistam a abolição da escravatura. Liderados pelo ex-escravo Toussaint L’Ouverture em busca da reconquista da humanidade através da destruição, do massacre de tudo que negue essa humanidade, o Haiti foi declarado independente em 1804 com o massacre dos colonizadores brancos.

A crise da habitação, presente na Corte desde a chegada da Família Real, ganhou maior dimensão à medida que os imigrantes aportaram à cidade, principalmente a partir da efetivação da política de importação de mão-de-obra branca para trabalhar nas nascentes indústrias e nos campos – projetada desde 1824 como os discursos de José Bonifácio e Frederico Burlamaque. (2005, p: 39).

A também conhecida como *Constituição da Mandioca*, estabelecia que o eleitor constituente precisava uma renda anual de, no mínimo, 150 alqueires²⁰ de mandioca. No mesmo sentido, as instruções governamentais que, em 26 de março de 1824, definiam os critérios para ser eleitor ou candidato, permaneceram sem modificações substanciais por quase todo o império até 1881.

Entre os excluídos do processo estavam aqueles que não possuíam renda mínima anual equivalente a *cem mil réis* (para os votantes das eleições de primeiro grau) e *duzentos mil réis* (para as eleições de segundo grau). As mulheres, os negros e os índios ficavam fora do processo.

Em 1850, junto com a proibição do tráfico negreiro, foi promulgada a Lei nº 601 que viria substituir o sistema de sesmarias²¹ impedindo o acesso à propriedade da terra – mesmo que terra pública ou devoluta²² - a quem não tivesse dinheiro para comprá-la. Assim obstava-se de uma só vez tanto o acesso do imigrante quanto ao do ex-escravo a terra. Conforme Martins,

Se o regime sesmarial fosse reestabelecido e continuasse após a escravidão, que obviamente já estava próximo com a diminuição de escravos, os trabalhadores pobres e livres e os libertos ocupariam livremente as terras disponíveis e não iriam trabalhar para os fazendeiros. Era necessário, portanto, criar um direito de propriedade que fosse, ao mesmo tempo, um obstáculo ao livre acesso a terra por parte dos ex-escravos e daqueles que viessem a tornar-se libertos. (2003: 63).

20 Alqueire: unidade de medida de superfície agrária equivalente em MG, RJ e GO a 10.000 braças quadradas

21 Sesmarias: o regime sesmarial era o regime de posse de terra vigente em Portugal quando da descoberta do Brasil e para cá foi transplantado. Havia diferenças substantivas entre esse velho regime e o novo regime que seria estabelecido aqui através da chamada Lei de Terras, a Lei nº 601, de setembro de 1850.

22 Terra devoluta: aquela que, não sendo próprias e nem aplicadas ao uso público, não se incorporam no domínio privado.

Alguns autores vêem nas favelas a transmigração moderna dos quilombos. Para Lígia Maria Osório (1990, p: 332), por exemplo:

[...] observavam que os negros escravos ou alforriados foram excluídos da prática política e marginalizados economicamente. (p: 21). [...] A promulgação da Lei de Terras de 1850 não contemplou e/ou ratificou as posses antigas, criando um descompasso entre os que puderam tomar a si o direito de possuir terras devolutas e os que ficaram excluídos do processo (apud Campos,2005, p: 21-22)

A Constituição Republicana de 1891 deu continuidade a esse projeto de nação ao alijar o negro do processo de tomada de decisões decretando a incapacidade política do negro recém-liberto ao excluí-lo do direito ao voto, sob o pretexto do analfabetismo. A questão era também cultural.

Na virada do século XIX, o Brasil passou a importar as teorias positivistas da Europa dividindo a sua população entre pessoas civilizadas e bárbaras. Ou seja, os verdadeiros brasileiros seriam aqueles que guardariam, dentro dos parâmetros dominantes, os traços constitutivos da civilização europeia numa espécie de colonialismo interno.

Até a metade do século XX, a legislação estava voltada a coibir as práticas de preconceito ou discriminação. Ou seja, a lei era de caráter estritamente penal. Podemos citar como exemplo o Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 – Código Penal Brasileiro -, que tipificava, em seu artigo 140, *caput* os crimes de injúria.

A esse artigo de lei foi acrescentado um parágrafo por força da Lei 9.459, de 13 de maio de 1997, que passava a punir especificamente a “utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem” de forma injuriosa.

Com esse mesmo escopo, podemos citar a Lei 1.390, de 03 de julho de 1951, a também chamada *Lei Afonso Arinos*, revogada pela Lei 7.437, de 20 de dezembro de 1985. Porém, ao criminalizar o preconceito e a discriminação, não houve a superação estrutural do problema: o preconceito não se extingue por decreto, dado que ser um fenômeno socialmente construído e seus mecanismos simbolicamente reproduzidos.

No tocante ao direito à educação - enquanto direito social assegurado constitucionalmente e condição *sine qua non* para o exercício pleno da cidadania, veremos a seguir como a escola passou a limitá-la através da reprodução cultural, buscando preservar o *status quo* dominante ao não discutir em seus espaços outras formas possíveis de sociedade que viessem a se apresentar como alternativa aos cânones civilizatórios ocidentais.

4 A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É nesse momento que Alice faz a seguinte pergunta ao Humpty Dumpty:
-“Como posso saber qual das garrafas escolher, se os rótulos são iguais?”

Ao que ele responde:
-“Aquele que acredita em rótulos, no mais das vezes se engana.”

Lewis Carrol em “*Alice no País das Maravilhas*.”

Delineado os marcos referenciais da pesquisa e tomando por base a empiria, busco refletir alternativas que levem à apropriação crítica de conceitos revisitados da modernidade dentro de um contexto específico - uma escola popular de periferia urbana - que supere o discurso oficial. Ou seja, para além das propostas pedagógicas centradas numa visão comprometida de sociedade.

Antes, porém, entendi como necessária a aferição, dentro da realidade estudada, de referenciais positivos que não os impostos pela cultura eurocêntrica a partir dos quais pudéssemos tomar como paradigma para uma inclusão autônoma do afro-descendente. Nesse aspecto, a conclusão que cheguei demonstra que, no campo estudado, a significativa maioria dos interlocutores desconhece outros referenciais positivos de negros (as) famosos (as) que não os repercutidos pela mídia: jogadores de futebol, atores e atrizes, cantores e cantoras. A surpresa ficou por conta de Daiane dos Santos que, embora recentemente tenha se destacado no cenário mundial como ginasta, não foi citada por nenhum dos entrevistados.

Em que pesem terem sido citados nomes como Néelson Mandela e Tim Lopes de forma induzida na segunda parte da pesquisa, não foram lembradas figuras que, embora relegadas ao

anonimato pela historiografia oficial, são referências históricas positivas não só para os afro-descendentes, mas também ao conjunto da sociedade brasileira como símbolo de resistência. O estigma da escravidão e a negativa de reconhecimento da cultura afro como cultura digna de ser tomada com legítima talvez seja o principal fator para que essas ausências: Quem é o brasileiro? Quais suas características? Quem são seus deuses? Seus mitos? Seus heróis?

Feitas tais considerações, passo a tecer algumas reflexões sobre cada uma das categorias tomadas como fulcro deste estudo: “cidadania”, “inclusão social” e “igualdade” buscando cotejar o sentido polissêmico que assumem na atualidade pelo discurso tido como legítimo e o sentido emprestado a elas a partir da realidade dos atores envolvidos na pesquisa.

Tal preocupação já havia sido explicitada por Mário de Andrade (1893-1945), escritor polêmico - principal teórico da vanguarda modernista e articulador da *Semana da Arte Moderna* de 1922 que - ao pretender proclamar a nossa independência cultural já deixava evidente, apenas cem anos após a independência política, a preocupação em definir o caráter do brasileiro.

Inspirado na obra de Koch-Grünberg encontra a “alma” do brasileiro e publica, em 1928, a obra *Macunaíma* idealizada em um personagem que não vem da Europa, mas da própria selva amazônica, invertendo os relatos quinhentistas ao defini-lo como um herói (...) “preto retinto e filho da noite”. Embora sendo partidário das teses de “branqueamento” do povo brasileiro, no prefácio de sua obra - que não chegou a ser publicada - assim descrevia o seu herói:

O que me interessou por Macunaíma foi incontestavelmente a preocupação em que vivo de trabalhar e descobrir o mais que possa a identidade nacional dos brasileiros. Ora, depois de pelejar muito verifiquei uma coisa que me parece certa: o brasileiro não tem caráter. Pode ser que alguém já tenha falado nisso antes de mim, porém a minha conclusão é uma novidade para mim porque tirada da minha experiência pessoal. E com a palavra caráter não determino apenas uma realidade moral não, em vez entendo a entidade psíquica permanente, se manifestando por tudo, nos costumes, na ação exterior, no sentimento, na língua, na História, na andadura tanto no bem como no mal. O brasileiro não tem caráter porque não possui nem civilização própria nem consciência tradicional. Os franceses têm caráter e assim os jorubás e os mexicanos. Seja porque civilização própria, perigo iminente, ou consciência de séculos tenham auxiliado, o certo é que esses uns têm caráter. Brasileiro não. Está que nem o rapaz de vinte anos: a gente mais ou menos pode perceber as tendências gerais, mas ainda não é tempo de afirmar coisa nenhuma [...] Pois quando matutava nessas coisas topei com Macunaíma no alemão de Koch-Grünberg. E Macunaíma é um herói surpreendentemente sem caráter. (2001: 168-169).

4.1 A cidadania

A totalidade dos entrevistados não consegue defini-la senão através de categorias impostas pelo discurso institucionalizado, não encontrando outras formas de interação entre o indivíduo e o Estado que não os impostos unilateralmente pela ideologia dominante através das leis. Podemos perceber que, em grande parte, isso decorre de teorias da formação do estado moderno, imposta a partir da visão liberal burguesa. Sem as tensões que precederam na Europa a transição da organização social feudal estanque para uma sociedade marcada pelas tensões em busca de direitos sociais em fins do século XVIII, o conceito de cidadania - apropriado pelas elites - termina por cristalizar relações sóciopolíticas que, ontologicamente, deveriam ser dialéticas.

Para a maioria dos interlocutores a cidadania é igual para todos e está diretamente associada à inserção no mercado de trabalho. É o que depreende, entre outras, na fala de Marvin:

P. Que idéia tu tens sobre cidadania?

R. É ser considerado um brasileiro. Não pode deixar de lado que...Dar mais interesse ao negro, cobrar o nosso passado...Porque o branco está na frente.

P. Achas que o negro exercita uma cidadania diferente da do branco?

R. Sim.

P. Então, se o branco está em vantagem eu pergunto: isso é cidadania?

R. Tem de ser igual, né? Se alguém me discriminar na rua, não posso fazer nada porque sei que sou negro.

P. Quando o policial aborda uma pessoa bêbeda, caída em via pública e o chama de "cidadão", o que tu achas disto?

R. Tá certo. Tem que chamar a pessoa de cidadão e não chamar a pessoa pelo nome da raça. Se é cidadão, é cidadão. Tem de chamar ele de cidadão.

P. Quais são os critério, na tua opinião, para ser considerado cidadão?

R. Não sei. (2005, p: 166)

Á exemplo do imigrante, o ex-escravo além de também não ter acesso a terra, compunha aquele segmento que Marx denominara como "exército de mão-de-obra de reserva" no início do século XX. A situação do negro, porém, ainda era agravada pelo fato da sua inexperiência enquanto trabalhador livre, ao contrário do europeu que já havia experimentado as relações de trabalho subordinado e de reivindicação dos direitos sociais. O resultado disso é que o Afro-Brasileiro, ainda nos dias de hoje, compõe o estrato social que ocupa os mais baixos postos de trabalho e os cargos de menor projeção social.

Assim sendo, para maioria dos entrevistados, o desemprego foi citado como um dos problemas mais aflitivos da sua realidade. Este fato evidencia o paradoxo do capitalismo agravado pelo neoliberalismo: todos crescem ouvindo que o trabalho dignifica o ser humano. E quando não há emprego, onde fica a dignidade do indivíduo? De fato, a atualização das formas de exploração do capitalismo, representada pela ideologia neoliberal criou, segundo Jeremy Seabrook, uma população “sobrante” na qual o desemprego já não mais se trata de um subproduto do capitalismo.

A pobreza não pode ser “curada”, pois não é um sintoma da doença do capitalismo. Bem ao contrário, é a evidência da sua saúde e robustez, do seu ímpeto para a uma acumulação e esforço sempre maiores. (apud Bauman, 1999),

Desta forma, ainda persistem nas escolas os métodos escolanovistas estreitamente ligados ao modelo taylorista de produção que preconizam o ensino para o trabalho como sinônimo de ensino para a cidadania. Essa lógica dissimula o fato de que o trabalho é apenas uma das dimensões da formação do indivíduo enquanto membro da *polis*.

É o que se denota na fala do interlocutor Luis Fernando:

Bom, eu acho que cidadania nem sempre é para todos, porque têm pessoas que são pobres e não dão valor para essas pessoas. Pensam que as pessoas não valem nada. Já as que trabalham, até os lixeiros que trabalham carregando coisas entram num ônibus e estão sujos, mas são trabalhadores. E tem gente que não dá o mínimo valor para o que eles fazem mas, se não fossem eles, o lixo ficaria em todas as casas; os pátios ficariam todos sujos. (2005, p: 162).

Para o entrevistado Jonas, cidadania é um direito igual para todos, sem ressalvas. Quando perguntado sobre a igualdade da cidadania entre brancos, homens, mulheres e negros manteve a mesma opinião. Já para Paulo César, a cidadania real não é isonômica, afirmando: “Acho que tem uma discriminação entre o branco e o negro.” (2005, p: 159).

Esse sentimento de Paulo César fica bem delineado nas palavras de Munanga:

Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, será negada. Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até o de reclamar. Não desfruta da nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado. Conseqüentemente, ele perde a esperança de ver seu filho tornar-se um cidadão. (1986: 23).

Flávia Munhoz já entende que cidadania é uma questão de

Todos terem os mesmos direitos, serem tratados do mesmo jeito, seja na escola, trabalho, ter o mesmo salário. Mas o incrível é que isso não acontece e é injusto para muitas pessoas.[...] Eu acho que deveria mudar isso. Todo mundo tenta mudar, mas... Acho que ninguém consegue porque ninguém é unido, ninguém se une em uma única causa e luta por ela. [...] O pessoal é muito sozinho. Não tem pessoas...[...] Ah! Eu estou idealizando uma greve para um aumento de salário, ou contra a discriminação; daí vai um, dois ou três e o resto não vai porque já um não quis. É isso. Cidadania, para mim, é todo mundo ter o mesmo direito, serem iguais. Mas isso não acontece. O que ocorre é muito preconceito e discriminação. (2005, p: 178).

Fato é que a expressiva maioria jamais ouviu nada sobre cidadania na escola. Apesar disso, ficou evidente que, apesar de alguns afirmarem que a cidadania é igual para todos, na prática há contradições, principalmente quando se trata do exercício dos direitos sociais. A questão racial foi apontada como um dos fatores preponderantes para esta assimetria. Mas, qual a razão para que os direitos e limites da cidadania não fiquem bem claros para a maioria dos alunos?

Jaime Pinsky nos dá uma pista: caracterizar um cidadão não é tarefa fácil. Segundo esse autor, “Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais.” O mendigo que pede esmolas na calçada é, paradoxalmente, chamado de cidadão. É lícito crer, portanto que, para a maioria dos brasileiros, “cidadania” não passa de uma palavra elegante mas polissêmica: dependendo da cor, sexo, cultura, nível sócio-econômico, alguns são mais cidadãos que outros. Ou como diria George Orwell em sua obra *A Revolução dos Bichos*: “Todos são iguais. Mas uns são mais iguais que outros.” (2001). Conclui-se, com base em tais fatos, que essa categoria frequentemente “é confundida no Brasil com etiqueta, ética, trabalho voluntário e até mesmo com direitos do consumidor” (Pinsky, 2003: 9). Mas o que é cidadania? No período da Ilustração, Montesquieu já observava que:

Algumas esmolas que se façam a um homem que se ache despido nas ruas não substituem as obrigações do Estado, o qual deve proporcionar a todos os cidadãos a alimentação, o vestuário conveniente, e um gênero de vida que não seja nocivo à saúde. (Espírito das Leis, Cap. XXIX)

Feitas tais explanações e partindo do entendimento de Paulo Freire, o de que o indivíduo é “um ser historicamente inacabado” (1996: 23) vejo à semelhança a relação de cidadania como processo dinâmico, resultante de uma construção coletiva, ativa e dialógica que se dá a partir de trocas inter-pessoais em momentos e espaços determinados. Mas será possível o diálogo entre forças tão desiguais? Será possível uma composição dialógica entre um sem-terra e o latifundiário?

O convívio democrático não pode se dar quando o “eu” reifica²³ o “outro;” quando o sujeito alija ou é alijado frente ao diferente. Contrariamente, trata-se de uma relação que parte do entendimento de que o convívio com a diferença não significa problema ou legitimar desigualdades.

As regras indicam que é preciso exercer a cidadania e competir, mas quando importantes parcelas societárias de comunidades étnico-culturais dominadas procuram exercer esse direito, este lhe é imediatamente negado. A transmissão intracomunitária dessa experiência convence os membros da(s) cultura(s) oprimida(s) de que é inútil intentar ou recorrer a tais dispositivos democráticos porque os mesmos são utilizados quase sempre para a sua humilhação. [...] é uma defesa do *status quo*, da unicultura, do assimilacionismo a longo prazo [...] É por isso que a competição é transformada em conflito. O suposto competidor, em desvantagem, percebe que as regras encobrem a trapaça. O modelo unicultural é, na verdade um modelo conflitual: ele necessita criar um conflito a cada instante para afirmar a cultura dominante por meio de procedimentos de humilhação. Este procedimento humilhatório é decisivo para manter os grupos étnico-culturais dominados na condição social ou lugar societário que lhes foi designado. (Barbosa, 2002: 33).

23 Reificado: segundo Hilton Japiassú. “In”: Dicionário Básico de Filosofia, termo usado no sentido que designa a transformação de uma representação mental em uma “coisa”, atribuindo-lhe, assim, uma realidade autônoma, objetiva. Furtamo-nos, aqui, em adentrar no pensamento moderno do racionalismo cartesiano, na filosofia da consciência ou na discussão sobre a capacidade da consciência apreender diretamente um objeto externo.

Ainda é Paulo Freire quem emoldura, de forma contundente, essa intolerância à alteridade ao refletir sobre a morte do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, assassinado ironicamente no “Dia do Índio” em 1997, quando alguns estudantes entediados atearam fogo ao seu corpo enquanto dormia em baixo de uma parada de ônibus em Brasília:

Que coisa estranha brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgenticando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer [...] Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar. A posição do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio nesse pensar (2000: 65)

Para as minorias,²⁴ o exercício da cidadania no Brasil sempre foi algo paradoxal. Para o negro, por exemplo, na maioria das vezes para exercê-la, precisou negar-se enquanto indivíduo.

Todas as qualidades humanas serão retiradas do negro uma por uma. Jamais se caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos. Além do afogamento coletivo, anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens será negada. Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até o de reclamar. Não desfruta da nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada, sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado. (Munanga, 1986: 23).

Também é comum confundir-se cidadania com o direito de votar e ser votado. Ou seja, o exercício pleno dos direitos políticos.

De qualquer forma, dentro da realidade estudada, trata-se de um conceito extremamente abstrato que só adquire sentido pleno quando refletida sobre bases concretas e imediatas que lhe sirvam de referência.

24 Minorias: tomada na sua conotação sociológica e não no sentido demográfico.

É o que se deduz da transcrição parcial da entrevista de Marcus Vinícius:

P. O exercício da cidadania é igual para todos?

R. Não. Tu já perguntaste isso e eu já falei que não. Porque tem gente mais pobre e gente que tem mais condições, tem gente que tem mais, que pode mais e tem gente que não tem condições e não têm como sair dessa condição precária, por isso eu acho que a cidadania não é igual [...].

P. E quanto aos direitos civis e políticos do afro-descendentes?

R. Direitos eles têm, direitos civis, tá... Mas em cima dos pobres é mais fraco, porque todo mundo tem de pagar imposto igual, mas tem gente que recebe mais, tem gente que recebe menos e o imposto já vem descontado... O salário mínimo cada vez mais baixo...

P. Então ter um direito não significa exercer esse direito.

R. Também. Tem várias vezes que não exercem esses direitos. Muita gente não vota... Muita gente pára de votar. Muita gente vai e vota noutro, vota nulo, não sabem que votando eles vão mudar. (2005, p: 171).

Em realidade, a promoção da cidadania sempre dependeu da iniciativa do Estado em obsequiar políticas públicas com o objetivo de “assegurar” o exercício dos direitos aos brasileiros. Para Azambuja, nos países subdesenvolvidos “o regime democrático é, às vezes, uma tentativa generosa das elites intelectuais, mas quase sempre não passa de máscara legal para oligarquias de todas as espécies.” (1985, p: 328).

A escola, nesse contexto, reflete, *interna corporis*, todas as contradições macro-sociais, entre elas as discriminações, representações, e preconceitos. Similarmente a qualquer outra instituição ela o faz sobre uma forma distorcida da realidade, usando entre outros instrumentos simbólicos a linguagem como um eficaz instrumento de legitimação do *status quo* vigente. Daí o fato de que, formar um cidadão é mais complexo que ensinar aritmética, alfabetizar ou ensinar uma profissão. Significa também formar o indivíduo na sua dimensão ética; formar o coletivo na sua dimensão moral. É o ensinar o “saber-fazer” sem descuidar do “ser”, dentro de uma visão holística de mundo.

A partir de qual interesse dá-se a inserção do indivíduo nesse coletivo social e politicamente organizado? A partir de qual referencial? Podemos abstrair algumas características a partir da idéia de que o *coletivo* – sociedade - não é representativa do *individual* - cidadão. Certo é que, na cidadania formal, os deveres são cobrados sobre a cidadania e os direitos reconhecidos de forma genérica e abstrata em lei.

Por conseguinte, o multiculturalismo e as relações inter-étnicas devem ser contextualizados pois, introduzi-los sem uma reflexão crítica da evolução histórica da educação significaria, apenas, retirar o educando do centro do processo e deslocá-lo para o sistema produtivo.

Podemos dizer, a partir disso, que os direitos sociais, como apanágios da cidadania, não são direitos do homem enquanto indivíduo, mas de categorias sociais que nos permitem falar no conceito de igualdade-cidadã. Essa igualdade não se confunde com aquela ligada a preceitos metafísicos ou idealistas. Antes, refere-se à oportunidade de acesso em igualdade de condições aos direitos sociais, respeitadas as diferenças individuais.

Na visão de Marvin, ser cidadão “é ser considerado brasileiro.” (2005, p: 166). Ressalva, no entanto, que “não se pode deixar de lado que se deve dar mais interesse ao negro, cobrar o nosso passado” [...] “Por que o branco está na frente.” (*id.*, *ibid.*).

Tecidas tais considerações, quais as possibilidades de uma formação para o exercício pleno dos atributos e direitos correlatos da cidadania a partir do seu conceito formal sobre o qual a escola atua?

4.2 A inclusão social

No tocante a essa categoria, a unanimidade dos entrevistados argumenta que “isso nunca foi tratado na escola.” A significativa maioria associou a inclusão social à condição de estar “*fora*” ou “*junto*” em relação a um referencial espaço-temporal ou a realização de uma tarefa específica.

Dos entrevistados, somente Flávia Munhóz foi a única que definiu inclusão de forma mais consistente ao entendê-la como “estar incluído em algum lugar com os mesmos direitos.”(2005, p: 150). Mas, a exemplo da maioria, alegou que o tema inclusão/exclusão nunca foi abordado na escola.

A forma como foi questionado esse conceito na entrevista foi uma das razões que me fez voltar ao campo. Entendi que a ausência do termo “social” no questionário tornou-a mal formulada pela falta de um referencial que a adjetivasse.

Palavra freqüente nos discursos e nos meios de comunicação de massa, a inclusão social é um conceito escorregadio quando se trata de relações concretas. Fato é que, quanto o assunto é inclusão social, os mais renomados estudiosos dissentem sobre a questão. Fenômeno sócio-cultural – para pós-estruturalistas como Foucault; ou de sua simples inexistência pela ótica marxista - dado que ninguém pode ficar à margem do sistema produtivo, fato é que, para Castel “as sociedades escravistas repousam sobre a exclusão, pois mantêm a parte laboriosa de sua população numa posição de alteridade total, de ausência completa de direitos e de reconhecimento social.” (2004, p: 37).

Para autores como Martins seria inadequado falar em exclusão pois

A escravidão não comportava a possibilidade de exclusão. O escravo era diretamente mercadoria, era coisa, não era pessoa. Era propriedade. Excluí-lo no sentido que, hoje, empregamos essa palavra, traria grande dano ao senhor de escravos, pois nele aplicara seus capitais. Devia, portanto assegurar sua inclusão enquanto respirasse. (2003: 30).

Pelo levantamento histórico e bibliográfico entendo que a maior parte das chamadas políticas de inclusão em relação ao afro-descendente não passaram de *políticas compensatórias ou assimilacionistas*, enquanto forma de integração passiva dentro de um contexto já hierarquizado. Assim sendo, essa inclusão somente se dará de forma autônoma à medida que forem preservadas as referências culturais e as particularidades históricas. Caso contrário, haverá a diluição do negro no universo cultural do branco. Ou seja, incluir trata-se da disponibilização dos espaços indistintamente sem segmentar ou garantir privilégios, valorizando o convívio com a alteridade.

Com raras exceções e apesar do discurso, o convívio com o diferente e a atenção à Cultura e a História do Afro-Brasileiro ainda não consta da agenda política de vários municípios ou mesmo nos planos políticos-pedagógicos da maior parte das escolas populares de periferia -

justamente onde o aluno afro-descendente tem, na maioria das vezes, a única oportunidade de acesso à educação institucionalizada.

Justifico essa afirmativa pelos resultados encontrados na pesquisa realizada no ano de 2003 com professores de uma escola pública da periferia urbana de Gravataí. A época, constatei empiricamente que, a falta de respaldo do poder público no que diz respeito ao provimento dos meios adequados para o trato da questão da discriminação e do preconceito dentro da escola, praticamente tornou estéril qualquer tentativa que vá além da inserção curricular compulsória destes saberes.

Realmente, quando disseram que tinha que trabalhar, eu disse: Bah! Eu não sei nada... O que eu sabia mais era trabalhar com a época em que eles viviam (**escravidão**) – o grifo é meu. Mas eu não sabia como trabalhar. Ainda mais Zumbi dos Palmares... Eu não tive tempo. Recebemos apenas um material precário que veio da SMED e tivemos como apoio unicamente esse material. Pegamos, também alguns livros, algumas coisas mais. Mas eu não pensei, realmente, até por falta de tempo [...] pois tínhamos que trabalhar aquilo ali, naquela semana. E foi falta de informação de quem, de procurar quem, não conhecer... Sabe? Aonde, não é? Isso aí como é que vai se saber? Não conhecia... (Prof^a Jaqueline, 2003, p: 121-122).

Em fins de 2005, a realidade em Viamão não é muito diferente. Isso é o que se depreende da fala de Eduardo: “Não sei, acho que eles não têm material para mandar para nós” “... Sei lá.” (p: 156).

Eduardo prossegue o seu raciocínio argumentando sobre as razões do seu desconhecimento das figuras históricas induzidas por mim, como Abdias Nascimento, João Cândido e Solano Trindade entre outros: “Não. Não ouvi. É...Essa coisa, né? A gente não tem informações sobre a vida...” “A única história que é contada é a do período da escravidão. A gente só sabe disso... Não falam abertamente sobre a África, os negros, a história dos negros.” (id., ibid.).

Isso fica explícito à medida que a unanimidade dos entrevistados refere conhecer a história do afro-descendente apenas no período da escravidão. Mesmo assim, todos afirmam que tais questões só perpassam o cotidiano da escola em momentos pontuais, como por exemplo, no

dia 20 de novembro. É isso que emerge da fala de Marcus Vinícius sobre a trajetória histórica do negro:

P. Qual é a história contada sobre o negro dentro da escola?

R. Falam que eles eram escravos, que eles ganharam a liberdade através da guerra, lutando junto com os brancos... Só isso.

P. E da abolição aos dias de hoje?

R. [...] nas guerras lutando com os brancos e tal. Quem lutasse aqui no Rio Grande do Sul, quem lutasse do lado dos Farrapos, ganhava a liberdade. Isso aí eu escutei.

P. Que os negros ganharam a liberdade após a Guerra dos Farrapos?

R. Os que lutaram, sim.

P. Já ouviste falar em Porongos?

R. Não. (2005, p: 172).

A partir da constatação inicial corroborada por estes dados, conclui que uma das grandes dificuldades para que o negro protagonize a sua inclusão autônoma é a ausência de referenciais positivos coletivamente construídos, que venham contribuir para a promoção de sua auto-estima e para a reivindicação de espaços existenciais próprios.

Neste aspecto, a colonização cultural, imposta através da inculcação de referenciais civilizatórios do homem colonizador branco europeu e a omissão sobre a contribuição de outras etnias para a formação do Brasil – inclusive no espaço escolar - ainda é determinante em relação à dificuldade que a maioria de homens e mulheres negras tem em assumir-se enquanto agente de sua própria história.

Deste modo, o próprio desconhecimento imposto sobre outra realidade que não a escravidão, alimentada por anos de violência física e simbólica, impediu que o afro-descendente dialogasse e interagisse a partir de seus próprios referenciais civilizatórios. Tal fato foi determinante para a criação de barreiras que, na maioria dos casos, faz com que esse segmento não se veja representado na sociedade como um todo, nem estimulado a participar de algo que ele acredita não ter contribuído.

Para Flávia Munhóz:

Todo mundo quer ensinar aquilo que aprendeu, por que antes não tinha, não é? O que eles aprenderam, querem trazer; mas não querem se renovar. Eles não renovam a matéria. E eles nunca falaram sobre isso. Só ela traz esse assunto para a escola. O resto, eles dão a matéria deles e deixam por isso mesmo; ou falam... Tipo literatura: eu não sei de um autor negro, porque a professora de literatura só fala sobre brancos. Esses dias eu perguntei para ela e ela falou:

-“Ah! No segundo grau tu vais ver.”

-Mas eu não quero aprender no segundo grau. Eu quero saber agora. Não no segundo grau.

-Na aula de História eu até perguntei: professora, a Sra. pode me dizer o nome de algum negro que influenciou revoluções, assim... E ela respondeu:

-“Ah! Na próxima matéria. Na próxima semana eu vou falar. Eu não sei agora.”

-E eu disse: Ah! Vocês sempre estão despreparados sobre os negros; nunca tem nada. Daí a professora até me (inaudível), mas eu vivo “enchendo o saco”, vivo perguntando e elas não têm como responder. E eu fico questionando: vocês são professores ou não são? Vocês têm de correr atrás do ensino do aluno. Como ensinar a não ser preconceituoso no meio de tantas pessoas que são preconceituosas? Que são discriminadoras? Eles discriminam a História do negro. Eles não dão valor para aquela História que eles construíram o Brasil. E eles me falam: Não, Flávia, não é bem assim. Mas é sim. Cada vez que pergunto, elas não têm respostas. (2005, p: 185).

Refletindo as palavras da entrevistada, permito-me imaginar se sua postura crítica não seria a razão para que, mesmo antes de conhecê-la, me houvessem dito que se tratava de uma menina “problemática.” Será que o seu “problema” estaria em questionar? Neste caso estaria a escola preparada para críticas? Para ser questionada pelo aluno? Ou será que o corporativismo, o temor reverencial imposto pela ameaça da avaliação ou de exclusão dos já excluídos não estariam a sufocar tais manifestações? A partir desses dados, somados aos acúmulos do trabalho anterior, parti da seguinte indagação: estará a escola apta para contribuir para com a inclusão social do Afro-Brasileiro dentro de seus espaços?

4.3 A discriminação

Esta é uma questão que expõe todas as fraturas de um país que não é feito por e para todos. Mas há casos e casos. Fato é que a democracia racial fez com que significativa maioria das pessoas - incluindo os próprios afro-descendentes - não reconheça estruturalmente e simbolicamente a discriminação. Bárbara afirmou, por exemplo, nunca ter sido discriminada dentro da escola, a não ser nas séries iniciais.

Eu acho que bem antes, quando eu estava na 2ª série, eu era meio discriminada. Agora eu acho que não. Pelo menos eu não me sinto. Até tem uns “guris” do colégio que chegam e falam: “Ah! Tu é nega macaca.” Chegam para mim e dizem: “Ah! Tu é negra.” Para mim não é uma ofensa. Para mim é um elogio. Eu me sinto bem. Chegam para mim e dizem que sou negra. Meu pai é sarará. Minha mãe é negra. Eu não me sinto mal se uma pessoa me chama de negra. Eu me sinto bem até. (2005, p: 154).

Em que pese o fato de a maior parte dos interlocutores não referir manifestações de preconceito no pré-primário, a Prof^{ta} Jaqueline, em 2003, admitiu que “pelo menos uma vez na vida” (p:120) já teria enfrentado diretamente esse problema em sala de aula.

[...] com crianças menores com as quais trabalhei na pré-escola não havia tanto preconceito. Só uma vez tive um caso de uma criança que disse que a mãe não queria que ela brincasse com criança preta. As crianças de seis ou sete anos não discriminam. Começa depois de maiorzinhos. Aí pelos seis, sete...” (p: 120).

A questão é controversa. Para Marvin, por exemplo, a discriminação é algo que vem da família, diminuindo à medida que o indivíduo se educa:

[...] Ela me chamou de “negro macaco” e eu não fiz nada. Não poderia porque era uma criança... Ela não sabia o que estava fazendo. Mas algumas vezes não, porque a criança, ela acha diferente uma outra pele... Ela está vendo uma pele amarela, uma pele branca, pele preta, então ela começa a falar de pele – **identificar** - (o grifo é meu); então ela não entende isso e vai vendo como é que é, que ela está errada em chamar uma pessoa de negra... Tem de chamar a pessoa pelo nome. Não de negro. (2005, p: 166-167).

Fato é que, muito do que a criança vê na escola, já aprendeu no ambiente familiar, embora não possua consciência disso. A partir da leitura dos dados de campo e mapeando outros dados de pesquisa, entendo que, com a maturidade e a socialização, o preconceito se torna velado, latente, mais dissimulado, pronto para explodir em caso de competição. Afinal, discriminar é “politicamente incorreto” nesses dias.

Restou patente, através dos parâmetros desta pesquisa que, à medida que a criança cresce, tornam-se mais sutis as práticas discriminatórias na mesma medida que se tornam mais arraigados os estranhamentos e as brincadeiras de “mau-gosto”. Ou seja, o sentimento de não-aceitação em relação ao “diferente.” Eduardo, quando perguntado se já havia sentido a discriminação fora da escola, respondeu:

É, já. Várias vezes me aconteceu isso. Eu vejo como um... Teve um caso agora no campo de futebol, o torcedor do Juventude chamando o jogador do Internacional de 'macaco' e isso é uma idiotice. Tanto tempo isso. Algumas pessoas já não têm mais isso. **Não discriminam mais.** Outras ainda guardam isso. (O grifo é meu). (2005, p: 156).

Sobre o fato de que mesmo a título de “brincadeira” essas atitudes venham contribuir para baixar a auto-estima do negro, Sidnei respondeu,

Depende da pessoa, não é? Tem pessoas que não gostam que chamem de negro; têm outras que nada sobe para a cabeça. Fica ali, normal no mundo dela. Têm outros que não aceitam de jeito nenhum e até o próprio registro querem trocar porque se acham morenos. Existe esse negócio. (2005, p: 177).

Assim é que do material didático de padrões estéticos eurocêntricos ao bullying,²⁵ brincadeira de gosto duvidoso que tem preferencialmente como alvo a criança Afro-Brasileira, o espaço escolar termina, muitas vezes, por ser um ambiente de violência contra o aluno negro. O aspecto mais cruel dessa agressão é a sua forma dissimulada, que reduz a vítima ao imobilismo e ao silêncio.

É importante considerar, ainda, como a brincadeira é uma arma sutil com poder de tornar natural o fato discriminador nas relações. Tanto os/as jovens que responderam que não tinham sido discriminados/as dentro da escola quanto aqueles/as que passaram pela experiência da discriminação assinalaram que muitos/as dos/as colegas expressam, através das brincadeiras, os comportamentos discriminadores. [...] (Candau, 2003, p: 76).

Segundo a opinião de Eduardo a família, enquanto matriz biológica e cultural, é determinante para o estímulo e reprodução do preconceito. Não obstante, muitos simplesmente o negam:

25 Bullying: tem origem na palavra inglesa “bully”, que significa valentão, brigão. Como verbo, significa ameaçar, amedrontar, tyrannizar, oprimir, intimidar, maltratar. Ainda não existe termo equivalente em português, mas alguns psicólogos o denominam “violência moral”, “vitimização” ou “maltrato entre pares”, uma vez que se trata de um fenômeno de grupo em que a agressão acontece entre iguais – no caso específico – estudantes. (Fonte: Revista Escola. Dezembro/2004, ano XIX, nº 178).

A gente nota que, nos dias de hoje, não deveria mais existir preconceito. Mas ainda se vê exemplos disso dentro da escola [...] Então é claro que essas coisas vêm da família. Se não forem trabalhadas estas questões desde as séries iniciais, enquanto são pequeninhos, vai continuar assim; vai continuar o processo de exclusão. O adulto sabe que o preconceito é crime, mas elas (as crianças), não têm consciência disso [...] A gente vê exemplo como o de uma criança que eu trabalhei, que disse: “a minha mãe disse que não coloca empregada negra dentro de casa.” Então fica claro que essa mentalidade vem da família. (Prof^a Jaqueline, 2003, p: 119).

Esses dados, no entanto, evidenciam o quanto à democracia racial confunde o imaginário coletivo, fazendo com que muitas vezes o próprio educador negro esteja impregnado pela cultura eurocêntrica. Aliás, esse é o efeito mais eficaz da democracia racial: parte da premissa de que o preconceito é algo superado.

Esse “consenso”, no entanto, é o que de mais perverso poderia ocorrer pois, através desta pseudo-igualdade, o negro é reduzido à imobilidade por um simples motivo: Se não há problema, por que mudar?

Outra questão é a que se refere a auto-identificação do afro-descendente. De acordo com a Prof^a Laurice, quando perguntado se percebia algum constrangimento na hetero e auto-atribuição de cor, respondeu:

Eles não se dizem negro [...] Quando colocamos questões históricas eles dizem: Ah! Professora, não diz negro! Diz “moreninho” [...] Até os outros que são brancos também dizem “professora, diz que ele é moreninho.” Não fala negro!” (2003, p: 118).

Percebe-se, através desse discurso, a “desracialização” do branco e o despreparo do educador em refletir criticamente por que o branco é branco; por que os seres humanos são diferentes e não problemas. Assim sendo, a questão é totalmente “transferida” para o negro - postura essa evidenciada pela fala da Prof^a Jaqueline quando perguntada sobre a importância em trazer essas discussões para dentro da sala de aula: Nós estamos trabalhando esse ano com um sistema assim. Ainda é um tema polêmico em nossa sociedade. É um tabu... Principalmente para os negros. (2003, p: 118).

No texto de Maria Aparecida Silva Bento - *Branqueamento e Branquitude no Brasil* – há uma desmistificação do branqueamento como um problema exclusivo do negro.

No Brasil, o branqueamento é freqüentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal da humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos sociais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado, por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventado) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. (2002, p: 25).

É isso que emerge das palavras de Paulo César: “Eu acho que é para todo mundo o espaço... Eles não largam na cara assim... Normal.” (2005, p: 160). Quando perguntado se ele não sentia alguma coisa “embaçada,”²⁶ respondeu: “De vez em quando se sente.” “Mas não dá para explicar...” “Não. Não dá para explicar.” (id., ibid.);

Eduardo confirma o fato de que o preconceito, segundo assente na bibliografia específica, aflora quando ocorre competição ou dissenso entre brancos e negros; ou mesmo entre negros e negros – principalmente quando um dos contendores é considerado “*menos negro que o outro*.” (2005, p:157). Em tais casos são usadas as mesmas ofensas discriminatórias assacadas pelos brancos contra os negros.

Ainda sobre a questão, foi perguntado a Paulo César como ele via o fato destas manifestações preconceituosas ainda ocorrerem, apesar de passados mais de cem anos da abolição: “Por isso que eu digo... O negro se esconde, né? Até os professores negros não falam nada disso no colégio. Deveriam falar mais... O negro se esconde.” (2005, p: 161).

Percebemos, outrossim, que o professor – na maioria das vezes - não está preparado para intervir em uma situação concreta de manifestação preconceituosa. Na melhor das hipóteses joga a questão para o campo metafísico, usando o velho jargão: “*perante os olhos de Deus todos são iguais*.”

26 Expressão popular que traduz um sentimento constrangedor e indefinido pairando no ar.

Normalmente, essa forma de contornar a questão tem um efeito demolidor sobre a criança. Assim, percebemos que, o próprio negro, quando vítima de manifestação desta natureza, na maioria das vezes cai na imobilidade. Aliás, essa forma velada de preconceito dentro da escola ficou clara, em 2003, no depoimento da estagiária Elaine:

P Essa discussão perpassa o cotidiano dessa escola?

R No dia-a-dia, como tema de discussão, acredito que não. Até, no meu caso, porque o tempo fica limitado. Mas dia destes senti o preconceito. Isso é uma coisa que eles sentem na pele. E sempre que eu percebo, eu falo. Em sala de aula todos são colegas. Respeitam-se. Mas lá fora é diferente. (p:123).

Sidnei, também já sentiu que “lá fora é diferente”: “Às vezes, quando eu entro em um supermercado, numa loja sou discriminado.” “Quase sempre. Mas aí a gente fica tranqüilo, né? Tem de superar. Não adianta nada...” (2005, p: 176). Sidnei foi um dos interlocutores que afirmou nunca ter se sentido discriminado dentro da escola.

Outros já a sentiram de forma não tão velada assim. É o que deduzimos da fala do próprio Paulo César: “Já fui discriminado.” “Até por professores também”. “Uma vez eu briguei no colégio e foram todos para cima de mim e quase não falavam com ele.” “Eu era o mais culpado.” “Tu entra, vai buscar alguma coisa no mercado, fica todo mundo em cima...” (2005, p:159). Desse depoimento depreende-se a dificuldade, ante um ato expresso de discriminação, o quão difícil é defender-se de um agressor que não tem rosto. Segundo Munanga,

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (Gnaccarini, apud Munanga, 1999: 80)

Quanto ao fato de existir ou não igualdade nas chances de ascensão social entre brancos e negros na sociedade, para Marcus Vinícius:

Não são. Nesse ponto de vista não é mesmo, porque é difícil tu veres um negro como chefe de empresa, dono de alguma coisa grande mesmo. Só se ele lutar muito para conseguir [...] Muita gente tem talento, tem capacidade de atingir, mas não tem a oportunidade. As portas não se abrem. Azar. Azar, discriminação, algum tipo de preconceito... É. Pode existir preconceito sim. Eu nunca sofri, sabe, por isso que eu tenho essa idéia [...] eu fico com o meu conceito no meio, sabe, na minha vida eu nunca sofri nenhum tipo de preconceito. Só apelido, mas apelido é normal, não é? Chamam de moreno. Em casa me chamam de crioulo. (2005, p: 171).

No que diz respeito à questão estética, a maioria crê que interfere negativamente nessa questão, sendo o cabelo uma dos aspectos mais sensíveis à mulher negra. Perguntamos à Flávia como ela lidava com a questão estética baseada no estereótipo branco, como era vista a questão dos cabelos, da cor, etc. e me foi respondido que:

Para mim eu me sinto uma pessoa normal. Eu sou negra, eu sei disso e eu ando na rua como se fosse uma negra. Eu não me sinto mais que o branco ou menos do que ele. Eu me sinto igualada... Mesmo com todo o preconceito que tem, eu procuro me vestir de maneira que gosto, eu procuro sempre ver o que é bom para o meu cabelo ou não é... Mas essa questão assim eu não trato... Oh! O negro tem que usar tal coisa ou tem que se vestir diferente deles. Eu procuro me vestir do jeito que gosto, do jeito que eu me sinto bem na rua como faz uma pessoa normal. Eu não ligo muito para o que os outros pensam, porque se eu fosse ligar para o que os outros pensam, eu seria uma menina “depressiva”, nem sairia de dentro de casa, porque o que os outros pensam não importa para mim; o importante é eu estar de bem comigo mesma. (2005, p: 180-181).

Para Bárbara sobre o mesmo assunto,

[...] Eu acho que não depende do seu tipo de cabelo, porque tudo que Deus criou é maravilhoso. Deus não fez nada feio, entende? Eu já conheci varias pessoas ... Até a minha mãe tinha uma amiga que não é bem encaracolado (o cabelo) – o grifo é meu. Ela é negra e eu acho o cabelo dela lindo. Ela soltou e fica um tipo assim *Black Power*, e uma senhora chegou para ela e disse que ela ficou linda com aquele cabelo. E ela nunca mais... Agora ela usa solto. Não fica “grandão”. Fica baixo assim... Aquela coisa assim crespa, sabe? Escorrido. (2005, p: 153).

Quando questionados Jonas e Paulo - como homens - de que forma viam hoje a questão da estética em assumir a própria negritude, deram a seguinte resposta:

Paulo: Agora... Agora eu acho que não é tanto, né? Esse negócio assim de cabelo, essas coisas... Eu acho que não. (2005, p: 160).

Jonas quando questionado se para a mulher seria mais difícil tratar essas questões, respondeu:

-Eu acho que é. (id., ibid.).

Paulo confirma:

-É. (id., ibid.).

Em relação à questão de gênero, para Flávia esse aspecto evoluiu melhor que o da etnia:

[...] aqui no Brasil, não é em todo o lugar que a gente vê o negro sendo tratado bem, tendo os mesmos direitos que os outros, que os brancos. É diferente. Acho que é isso... A dos negros não é igual a da mulher (**a discriminação**) – o grifo é meu. A mulher ganhou mais espaço. O negro já não. (2005, p: 179).

A questão é: Flávia tem esse entendimento como mulher ou como afro-descendente? Ou como mulher afro-descendente? Pelos dados obtidos em campo, embora concordando com os avanços da questão de gênero, não podemos dizer o mesmo em relação ao preconceito étnico. Notadamente no que se refere à mulher negra, caso que entendemos haver dupla discriminação, conforme já dito. Ou, até mesmo tripla: a étnica, a de gênero e, na maioria das vezes, o de classe social.

Conforme nos fala Nilma Lino Gomes em sua obra: *Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele*,

Apesar de todas as complexidades e contradições presentes no universo dos salões étnicos pesquisados, não há como negar que, ao tomarem o cabelo e o corpo como símbolos de beleza, eles participam de um movimento de mudança no olhar do negro sobre si mesmo e do olhar do outro sobre o negro. Ao passar em revista a forma negativa como a presença dos “caracteres negróides” têm sido historicamente vista por brancos, negros e mestiços na sociedade brasileira, não há como negar que encontrar espaços em que estes são vistos como belos e não como motivo de preterição possui um significado especial na construção das relações raciais brasileiras. (2002, p: 148-149).

Na pesquisa realizada em 2003, o depoimento da estagiária Elaine ilustra bem a questão estética e da exclusão simbólica do afro-descendente a partir do material didático: “Trabalhamos com um texto no qual a pele, o nariz e a cor de uma menina negra eram comparados a uma azeitona [...]”. “Parecia uma coisa inocente, mas por trás a gente via o preconceito.” (2003, p: 122).

Para Flávia, quando perguntada se se via representada na escola e na sociedade respondeu:

Ah! Algumas vezes. Sabe por quê? Na minha sala são três negros, o resto é tudo branco. Todos. E não são negros assim... A mais negra da sala sou eu e na minha sala sempre tem cartazes e figuras de brancos e, quando eu vejo na televisão aqueles shampoos só para brancas, os carros das propagandas são dos brancos, novelas têm mais gente branca do que negra, eu acho que isso é discriminação. (2005, p: 181).

O sentimento de “estranheza” é muito bem definido por Munanga em sua obra “Negritude usos e sentidos”:

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida para filhos de negros, a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquele que tem a oportunidade de ser acolhido não se salva: a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis, os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre o circundou. (Munanga, 1988: 23).

Eduardo, quando questionado se, como negro, se via representado na escola respondeu: “Muitas vezes acredito que não. Não existe... É difícil você ver professores negros...” (2005, p: 157). Ou, segundo Marcus Vinícius:

Já me senti estranho uma vez. Numa exposição que eu fui... Num trabalho que nós fizemos... Que eles fizeram, sabe, sobre a História do Brasil e não apareceu nada sobre o negro. Só que eles eram escravos. Mais nada. Nada que eles fizessem ou tivessem um líder sabe? Tipo assim, que levassem eles a uma vitória. Tipo lá na África, o Nelson Mandela. (2005, p: 173).

É isso que se infere das palavras da estagiária Elaine:

P Na sua concepção, a educação formal deve buscar a igualdade ou preservar a identidade na alteridade?
R Ah! Sim. Claro que tem de preservar as identidades. Mas de forma que todos tenham tratamento igual, mas sem esquecer a sua identidade, do orgulho de suas origens, da raça, de sua cor. Eu já cheguei em lugares que me disseram: - Tu és morena.
E eu disse:
-Morena não, sou negra! É aquela questão da raça, da união, da família, do negro. E com bastante orgulho. Aqui, às vezes para entrar em qualquer lugar eu peço licença.
O pessoal diz: -Por que pedir licença?
-Mas é a educação. Então é assim que ele vai ser notado. E isso eu ensino para as minhas filhas. (2003, p: 123).

Quando Elaine pede “licença” para entrar na sala dos professores, por exemplo, não estaria a externar o sentimento de “invasão” do qual nos fala Gonçalves (2003), ao afirmar que:

Embora nossas iniciativas sejam importantes e necessárias, sabemos que romper a exclusão no que concerne à produção do conhecimento nos meios acadêmicos pressupõe romper com o terrível sentimento que acabamos produzindo dentro de nós, mesmos, quando participamos de algo que parece não nos pertencer. (Gonçalves, 2003: 17).

Ou antes tratar-se-ia do esforço em buscar reconhecimento através da “educação”, a educação que viesse a superar o sentimento de “inferioridade” que constava no artigo de T. Camargo publicado no jornal “*O Elite*”²⁷ de São Paulo com referência ao projeto de lei do deputado Fidelis Reis:

Percebe-se, através das falas dos entrevistados a plena vigência do mito da ascensão social através do diploma, apontado por Bourdieu In: *Escritos de Educação*, quando trata da Translação global das distâncias:

[...] com o crescimento das taxas de escolarização e sua extensão a novas clientelas acirra a concorrência entre os grupos sociais pela posse do capital escolar e cultural. A principal consequência disso, no plano das desigualdades, reside no fato de que os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares, seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar (estudos de graduação, pós-graduação, etc), seja em direção a estabelecimentos, ramos de ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros (estabelecimento de excelência, escolas internacionais ou bilíngües, estudos no exterior, por exemplo). Trata-se, afinal de um meio através do qual as distâncias que separam os diferentes grupos sociais, em termos culturais e escolares, manter-se-iam e reconstituir-se-iam incessantemente, embora em patamares variados. (apud Nogueira, 2004, p: 66).

27 Conforme transcrição parcial neste trabalho em *Alguns Caminhos Teóricos: 47 verbis* [...] centuplicamos nossos esforços. Eduquemos nossos filhos, sacrifiquemos tudo para elevá-los a altura de perfeitos cidadãos (apud Fonseca, 2002).

Tanto num caso como em noutro; quer como estagiária ou como estagiária negra, Elaine parece ter internalizado o sistema de disposições que condiciona, a partir das suas primeiras relações com as condições materiais de existência, a forma de perceber, de agir, de sentir-se, que foi incorporada ao longo de sua história. E, essas mesmas disposições ela admite transmitir para as filhas.

Nesse aspecto, também a escola enquanto espaço significativo de socialização primária do indivíduo e, por conseguinte de criação, manutenção e perpetuação do poder simbólico, não rompe – notadamente a pública - com o desiderato de reproduzir a sociedade a partir de uma visão hegemônica de sociedade. Segundo Bourdieu,

[...] enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Max Weber, para a “domesticação” dos dominados. (2004: 11).

A partir destas colocações, estará a escola, enquanto espaço institucional comprometido, capaz de incluir sem segmentar? Será capaz de dimensionar a inclusão de forma que assuma um significado claro na formação de seus egressos? De subverter o discurso oficial que confunde inclusão com integração?

4.4 A igualdade

Em estudos preliminares sobre a recentemente promulgada lei 10.639 realizadas com educadores no ano de 2003, constatei que a efetiva transposição curricular dos saberes escolares, tanto quanto a construção de uma cidadania real, não pode ser instituída por decreto. Muito menos sobre categorias como cidadania, inclusão social e igualdade a partir dos quais a escola atua e que, desde fins do século XVIII - quando criados pela ideologia de inspiração burguesa - já não eram extensíveis às mulheres e aos negros encontrando-se, hoje, completamente esvaziados de sentido pelo discurso dominante.

Nesse sentido, a igualdade formal da lei é um dos principais instrumentos a serviço de uma sociedade conservadora. Enquanto superestrutura a serviço do Estado, a lei parte de uma verdade estabelecida, cuja característica principal é o comprometimento com os grupos hegemônicos. A sua polissemia é alienante dado não permitir que a pessoa faça a distinção entre o que seja o direito em abstrato e a possibilidade de exercê-lo. Isso fica patente na entrevista de Marlon, quando questionado sobre a igualdade de oportunidades:

P. Achas que as oportunidades são iguais para todos?

R. É

P. Mesmo que, como foi dito, na escolha entre um negro e um branco para um posto de trabalho, provavelmente o branco levará vantagem?

R. Sim... (2005, p: 170).

Ou para Marcus Vinícius, quando perguntado se ele considerava a lei igual para todos:

Eu não aprendi muita coisa sobre leis, o que eu sei é o que eu escuto...Eu acho que a lei é igual para todos, porque o negro vota, tem salário igual [...] Não tenho conhecimento de ninguém que seja desvantajado por algum tipo de lei. (2005, p: 172).

A maioria dos entrevistados ainda entende que a lei é isonômica e a luta contra a discriminação e o preconceito far-se-á através de leis penalistas. A visão de Sidnei deixa transparecer essa compreensão: “Eu sei que se alguém me chamar de negro de um jeito ofensivo eu posso ir à Justiça...” “Botar na Justiça, não é? No trabalho também, no colégio ou em qualquer lugar.” (2005, p: 176).

Não é um outro sentido a compreensão da lei anti-discriminatória na interpretação da Prof^a Jaqueline da Escola Raymundo Scherer em 2003: “Percebe-se, por incrível que pareça, que isso é muito forte mesmo nos dias de hoje.” “**Os adultos sabem que é crime. Mas as crianças não têm consciência disso.**” (O grifo é meu). (2003, p: 119).

Como dito, esse depoimento ratifica o fato de que, no Brasil, a legislação anti-discriminatória é eminentemente penalista, algo que limita o seu alcance e eficácia na dimensão individual e, menos ainda, na esfera institucional – entre elas a escola. É o que preceitua, por exemplo, a Constituição Federal de 1988:

Art. 5º, XLII – A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei.

A razão está em que, sendo a pena aplicada somente aos casos concretos, seu efeito é paliativo. Contrariamente, a erradicação do preconceito exige a desconstrução de um processo socialmente construído e simbolicamente reproduzido através de uma sociedade projetada sobre a emulação a exclusão e o estranhamento em relação ao diferente.

Sobre a igualdade, Marvin, afirma: (A lei) “Tem de ser igual para todos. Porque ela não é só para o branco. Tem que ser para o negro também... Não pode discriminar uma pessoa. Mas tem policial que não faz nada porque ele também é racista.” (2005, p: 167).

Essa igualdade, no entanto, precisa ser refletida: qual a igualdade que o negro busca? Aquela construída da maneira autônoma sobre outras bases civilizatórias ou a mesma do branco enfavelado, desempregado e sem as mínimas garantias sociais de sobrevivência?

Em razão disso entendo necessária uma ressemantização de categorias esgotadas na atualidade, de forma a permitir que o oprimido possa tomar consciência de que, ao seguir como meta os falsos referenciais criados pelos setores dominantes, fica impedido de buscar outras alternativas possíveis de sociedade e agir consoante esse entendimento. É preciso, antes de tudo, que se pense certo; e pensar certo, de acordo com Paulo Freire, é “a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação.” (2003: 36).

Por esta razão, na maioria das vezes, os processos de exclusão - como fatos históricos - passam despercebidos uma vez que - enquanto processo - é dinâmico e invisível. Já os estados de exclusão - o seu produto - são perceptíveis porque estáticos e, conseqüentemente, visíveis. Assim normalmente somos levados a trabalhar sobre os efeitos da exclusão, o seu produto. Não sobre suas causas. Segundo Castel,

Esta tentação de deslocar o tratamento social para as margens não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia na qual se pode encontrar justificativa: parece mais fácil e mais real intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social do que controlar os processos que o desencadeiam, porque a tomada de decisão sobre esses efeitos pode ser feita tecnicamente, enquanto que o controle do processo exige um tratamento político. (2004: 32).

Assim sendo, a igualdade como ponto de partida é a Igualdade real, material, substancial ou de fato. É a Concepção do Estado Social de Direito que capta o ser humano em sua especificidade, como ser dotado de características singularizantes. Trata do sujeito de direitos concreto em igualdade de condições, historicamente situado em suas particularidades.

Diversa é a igualdade como ponto de chegada. Esta é a igualdade utópica e voltada para o passado reportando-se, apenas, às oportunidades. Trata-se da Igualdade legal, formal que está voltada a garantia de vantagens materiais e simbólicas. É a concepção de igualdade iluminista que apreende o ser humano no seu nível abstrato, genérico. É estática e não assegura a permanência no estado de inclusão. Antes assentada no berço e no patrimonialismo, hoje tem como critério de legitimação a meritocracia. Essa é a igualdade preconizada em lei sobre a qual a escola normalmente atua.

Sobre o ordenamento jurídico, como superestrutura por excelência a serviço da reprodução e manutenção dos privilégios, Bourdieu afirma:

O campo jurídico é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, quer dizer, a boa distribuição, (*nomos*) ou a boa ordem, na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de *interpretar* (de maneira mais ou menos livre ou autorizada) um *corpus* de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social. É com essa condição que se podem dar as razões quer da autonomia relativa do direito, quer do efeito propriamente simbólico de desconhecimento, que resulta da ilusão da sua autonomia absoluta em relação às pressões externas. A concorrência pelo monopólio do acesso aos meios jurídicos herdados do passado contribui para fundamentar a cisão social entre profanos e os profissionais favorecendo um trabalho contínuo de racionalização próprio para aumentar cada vez mais o desvio entre os veredictos armados do direito e as intuições ingênuas da equidade e para fazer com que o sistema das normas jurídicas apareça aos que o impõe e mesmo, em maior ou menor medida, ao que a ele estão sujeitos, como *totalmente independente* das relações de força que ele sanciona e consagra. (2004: 212)

4.4.1 Igualdade formal *versus* igualdade material

A maioria dos entrevistados não soube estabelecer um vínculo entre a educação escolarizada e cidadania; estabelecer um fio condutor entre os saberes tidos como legítimos e o próprio cotidiano, enquanto possibilidade de acesso ao conhecimento em igualdade de condições.

A unanimidade apenas vê no ensino escolarizado a condição *sine qua non* para a obtenção de uma ocupação laboral, desconsiderando o indivíduo tanto em sua integralidade quanto a educação como formação para a cidadania. Isso é o que se denota da fala de Bárbara, quando foi perguntado se o que era aprendido na escola poderia ser usado fora dela:

Acredito, mas acho que falta muito ainda. Eles explicam coisas, mas só que tem coisas que... Como é que eu vou dizer? Acho que tudo que eles explicam aqui dentro eu vou usar quando eu sair... Arranjar um emprego. Eu vou precisar... Só que muitas coisas...Tipo...Sobre o negro que eles não falam dentro da escola, mas tu tens que te acostumar por causa que na rua tu podes ser discriminado. (2005, p: 154).

Mesmo que ressaltem o fato de a escola a serviço do aluno, não deixam de associar a sua existência como condição para o mercado de trabalho. Assim é que, para Luis Fernando, “[...] a escola está a serviço do aluno, porque o aluno precisa saber alguma coisa e também para o mercado de trabalho.” (2005, p: 163).

Sidnei, embora reproduza esse discurso de início, não demonstra tanta convicção quanto à aplicação de seus saberes fora da escola: “Não. Na rua é outra coisa, a gente não faz raiz quadrada, x^2 . Só outras coisas.” (2005, p: 177). Para a entrevistada Flávia, quando questionada se a escola prepara para a vida, respondeu:

Nem todas. Algumas preparam...Algumas preparam porque elas falam...Tem aulas de sociologia e não são só aulas assim...Tipo matérias normais. Elas falam tudo sobre a vida e têm outras que não. Principalmente as públicas. Elas procuram só entrar no conteúdo, na matéria. Não falam que a matéria tipo História... Não falam no que influi a História no nosso cotidiano. Elas não falam. Eles não explicam muito bem qual o nosso papel na sociedade [...]
(2005, p: 183).

Tomando a igualdade como ponto de partida, entendo pelo discurso de Flávia, que o ensino público nos níveis fundamental e médio - muitas vezes a única chance para que o aluno Afro-Brasileiro tenha acesso ao ensino institucionalizado – deveria receber a mesma atenção por parte dos governantes que o ensino superior público.

Entendo, outrossim, que a busca de excelência acadêmica no ensino superior público esteja mais a serviço do Estado, que se apropria e retorna às elites aquilo que lhes serve do que a vocação dos seus usuários ou a independência tecnológica do país.

Assim, os universitários das classes menos abastadas – entre eles os afro-descendentes - acabam pagando duplamente pelo curso superior. Além de cursarem cursos de menor prestígio social, financiam os estudos dos mais abastados indiretamente via tributos e impostos. Quando conseguem chegar á universidade – normalmente particular – pagam para ter acesso ao ensino universitário.

Por outro lado, o estudo realizado demonstra que a escola pública não consegue estabelecer um vínculo entre os saberes reproduzidos em seus espaços e a realidade do educando, mas sim a perpetuação de uma imagem distorcida desta realidade. Isso fica claro nas palavras do entrevistado Jader ao opinar sobre a dificuldade de ascensão social do negro:

Talvez isso possa acontecer pelo fato de o passado dos antepassados dos brancos serem mais... Bem melhor remunerados. Desde àquela época e daí veio vindo, e os negros, como escravos, tinham mais dificuldades e aí, quando acabou a escravidão, acredito que ficou difícil para os negros conseguirem subir na vida, pois os brancos eram bem mais...Tinham mais dinheiro e se mantiveram até hoje. (Jader, 2005, p: 158).

No tocante à meritocracia ou ao mito da ascensão social pelo diploma, o discurso oficial é reproduzido pela maioria dos interlocutores. Quando perguntado, por exemplo, se o sucesso depende exclusivamente do esforço pessoal, Luis Fernando afirmou que: “Sim. Por que se ele, se qualquer pessoa...” “Se ela quiser, ela consegue.” “Porque com a força de vontade que a pessoa tiver, a pessoa sempre vai conseguir.” (2005, p: 164).

É essa leitura que faço também da resposta de Marvin:

P. O sucesso depende só do esforço do indivíduo?
R. Acho que sim. Vem do esforço da pessoa. A pessoa tem que se esforçar, né?
P. Tu dizes que tem que ser. Eu pergunto se é?
R. É assim. É assim. (2005, p: 168).

Vê-se em tal entendimento a força da dominação simbólica através de um discurso que dissimula o fato de que o sistema capitalista não é um sistema pensado por e para todos. Nesse sentido, o discurso hegemônico transfere para a própria vítima a responsabilidade pelo insucesso ao individualizar o fracasso. Mas aqui ocorre um fenômeno que vai além da questão de classe. Se para o branco o fracasso é individualizado - como forma de eximir um sistema injusto e

excludente -, para o negro o fracasso envolve todo um processo de representação social que transfere a responsabilidade para todo o grupo étnico. Essa espécie de “profecia branca auto-realizante” tem como objetivo provocar mais baixa auto-estima no afro-descendente.

Ou seja, creio que a individualização do fracasso do branco, pela transferência da responsabilidade do sistema para o indivíduo, se dê como forma de reafirmação do mito da igualdade de oportunidades que mascara um sistema injusto e excludente. No caso do negro, trata-se de um mecanismo que, além de isentar o *status quo* vigente pela exclusão do indivíduo, à exemplo do branco, perpetua o mito de “inferioridade” que recai sobre o negro enquanto coletividade.

Marcus Vinícius, porém, é taxativo: o sucesso não decorre exclusivamente da vontade do indivíduo: “[...] Precisa oportunidade. Não adianta a pessoa se esforçar, ter capacidade, mas não ter a oportunidade.” “Assim nunca, né?” (2005, p: 175).

Em relação à recentemente publicada Lei 10.639/2003, ficou claro, a partir da pesquisa, que a maioria dos entrevistados a desconhece. Dos entrevistados, Luis Fernando foi um dos únicos que afirmou ter tido notícia sobre a referida Lei salientando que, “[...] mesmo com lei não mudou nada.” “A maioria dos colégios ainda não fala sobre isso.” (2005, p: 164).

Perguntada a opinião deste interlocutor sobre as razões desse fato, argumentou: “Pelo fato de que, antigamente os negros serem só escravos...” “Só falam sobre a escravidão deles. Não falam o que acontecia no país deles mesmos antes deles serem escravos.” (id., ibid. p: 165).

Esta posição também não difere da opinião de Flávia Munhóz:

Sim. Eu sei. Essa professora mesmo falou ²⁸. Ela falou que é obrigatório em todas as matérias, ter sempre um professor falando sobre o negro, mas isso não acontece. Eu até perguntei para ela por que não acontece e ela falou: “*É porque nem todos se aplicam à lei.*” (2005, p: 185).

28 Referindo-se à professora de Religião, que também é negra.

Para a maioria dos interlocutores porém, tratar da História e da Cultura Afro-Brasileira nos limites da escola, subsume-se a falar em escravidão num momento pontual do ano letivo: o dia 20 de novembro. Além de não ser esta a finalidade teleológica da Lei, este recorte descontextualizado da história do negro faz com que toda a leitura dessa trajetória se encerre num só episódio, fazendo com que o negro desapareça com a assinatura da Lei Áurea.

Quando entrevistei a Prof^a Laurice, por exemplo, ela acreditava não fazer sentido tratar especificamente a discriminação contra o afro-descendente através de um corte específico. Em sua opinião o preconceito étnico contra o negro deveria ser tratado junto com as demais formas de segregação concreta ou simbólica quanto às outras etnias.

Para a entrevistada, abordar essa temática deveria ser uma questão específica a ser tratada no “*Dia da Consciência Negra*.” (p: 117). No entanto todas, sem exceção, referiram ter abordado o tema na *Semana da Consciência Negra* em 2003 por determinação expressa da SMED.

Entendo porém que, da mesma forma que a escola reproduz a cultura dominante, ela também pode constituir-se num espaço fundamental para a desconstrução de representações do imaginário coletivo, dado que ninguém nasce preconceituoso e essa não-aceitação do diferente dá-se a partir de um referencial ideológico socialmente construído e culturalmente perpetuado.

Tomando o conceito formal de igualdade sobre o qual a escola atua, levanto a questão: estará apta a escola a ressignificar o conceito de igualdade, diferenciando a igualdade formal da real, àquela que trata das condições do agora tomando o oprimido enquanto agenciador de sua própria inserção social de forma autônoma?

4.5 Outros encontros pertinentes

Na pesquisa também ficou patente a ausência de interlocução entre a escola, poder público, movimento negro e a academia, condição *sine qua non* para que o conhecimento produzido e operado a partir da escola atenda aos interesse de seus egressos, através de uma ação pedagógica voltada para a valorização do indivíduo e de seu grupo étnico.

Na maioria das vezes, esse sentimento de não-pertença dificulta uma inclusão agenciada pelo próprio Afro-Brasileiro. Percebe-se claramente essa marginalização social pela fala da Flávia quando perguntada sobre a escola preparar ou não para a vida:

Nem todas. Algumas preparam. Algumas preparam porque elas falam... Têm aulas de sociologia e não são só aulas, assim... Tipo matérias normais. Elas falam tudo sobre a vida e têm outras que não. Principalmente às públicas. Elas procuram só entrar no conteúdo, na matéria. Não falam que a matéria, tipo História... Não falam no que influi a História no nosso cotidiano. Elas não falam... Elas não explicam muito bem qual o nosso papel na sociedade [...]. (2005, p: 183).

Essa mesma dificuldade já havia sido captada em 2003 na entrevista com a Prof^a Jaqueline:

R Realmente quando disseram que tinha que trabalhar eu disse: “Bah! Eu não sei nada...” O que eu sabia mais era trabalhar com a época que eles viviam (historiografia). Mas eu não sabia como trabalhar. Ainda mais Zumbi dos Palmares... Eu não tive tempo. Recebemos apenas um material precário que veio da SMED e tivemos como apoio unicamente esse material. Pegamos também alguns livros, algumas coisas mais. Mas eu não pensei realmente, até por falta de tempo [...] pois tínhamos de trabalhar aquilo ali, naquela semana. E foi falta de informação de quem, de procurar quem, não conhecer, sabe, aonde, né? Isso aí como é que vai saber? Não conhecia... Realmente a gente não tinha... (fonte de informações) Até pensei, se conhecesse alguém... Mas é aquela coisa: chamar alguém. Mas aí vai depender, a gente não conhece nenhum grupo que faça esse trabalho. (2003, p: 121-122).

Outra questão que ficou evidente diz respeito à confirmação empírica de que o material didático não dá visibilidade ao aluno afro-descendente – quando não se constitui numa violência. Neste sentido, a unanimidade dos entrevistados referiu desconhecer outros referenciais teóricos que não àqueles contidos nos livros de história adotados como texto de referência.

Da mesma forma que a inserção curricular da História e da Cultura do Afro-Brasileiro não poderá dar-se apenas através do voluntarismo isolado - por mais meritório e altruísta que seja – também o simples cumprimento de uma determinação, sem que haja comprometimento de parte do educador soará, antes, como uma simples sobreposição de tarefas a cumprir.

Esta realidade evidencia, sobretudo, uma lacuna na formação inicial do profissional bem como na falta de consistência de uma política de formação continuada - algo que não consta da Lei 10.639, mas que vem corrigida em tempo, através do Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de

março de 2004. Esse parecer vem preencher não só uma lacuna deixada pela Lei 10.639/2003, mas também abre espaço para que a inserção curricular destes saberes dê-se coletivamente a partir da base, da realidade concreta da escola de seus atores.

Nesse sentido, o engajamento do profissional da educação para a consecução deste objetivo é vital. Por esta razão passo a fazer uma reflexão sobre as possibilidades da ação docente a partir do pensamento de Maurice Tardif em sua obra *Saberes docentes e formação profissional* quando trata da “*nova epistemologia da prática profissional*” defendida, entre outros, por Schön, Saint Arnaud, Perrenoud e Doyle.

Essa epistemologia é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa. (2002:287-288).

Essa habilidade que nos fala Tardif pode ser percebida na iniciativa da Prof^a Jaqueline quando, à míngua de qualquer material específico, recebeu a determinação para trabalhar a questão da etnia e do preconceito durante a “*Semana da Consciência Negra*” em 2003:

P Como a Sra. acha que deveriam ser tratadas essas questões no espaço da Escola?
R Deveria ser de acordo com a realidade deles. Coisas cotidianas; da vida. Não sei... Palestras. Até nunca pensei como poderia... Na verdade, o professor deveria receber mais subsídios para trabalhar. Eu trabalhei com os alunos no Dia da Consciência Negra. Tentei trabalhar com reportagens, com a questão da etnia, do racismo. Trabalhamos uma semana sobre Palmares e como viviam os escravos. As crianças ficaram muito impressionadas
Eles ficaram muito impressionados com as coisas dadas... Eu trouxe um cadeado de uma senzala. Eles viram, pegaram, manusearam. Eles até botaram na mão como algemas, e eu disse: Não é uma algema! Eles ficaram muito impressionados. Também pedi que pesquisassem em casa com os avós, com os bisavós, porque eles sabem contar coisas daquele tempo. Eles pesquisaram, pesquisaram, e contaram para os outros colegas. Na quarta série eles fizeram redações. Nós trabalhamos de forma mais aprofundada. Como é que eles viviam, as leis por exemplo. (2003, p: 120-121).

Através desta iniciativa, os dados coletados pelos alunos em suas comunidades, serviram de base para discussões sobre temas pesquisados em sala de aula, oportunizando o confronto entre as diversas informações bem como a formulação das variadas hipóteses que puderam ser, a partir daí, construídas e socializadas pelos alunos.

Entendo que, a despeito de qualquer lei, somente o educador no exercício de suas atribuições pode ressemantizar categorias esvaziadas de sentido pelo discurso dominante que refletem, de forma distorcida, a realidade dos excluídos. À semelhança, que somente um educador motivado, comprometido e dominando os saberes necessários – negro ou não - poderá contribuir para que o educando venha a se apropriar destes conceitos e ressignificá-los em busca de sua autonomia.

No tocante a esse aspecto, apesar do fato de totalidade dos entrevistados não saber defini-la, percebe-se na fala de Marcus Vinícius, quando essa é associada ao ato de “andar com as próprias pernas,” afirmou “querer ser autônomo um dia.” (2005, p: 173).

Ou nas palavras de Flávia quando perguntada sobre o significado de autonomia: “Há!... Autonomia, para mim é eu... é a minha condição de escolher. Escolher o que quero. Saber que o que eu quero é o certo. Acho que é isto.” (2005, p: 182).

Outro dado que ficou evidente é a opção por um corte específico quando se trata da interação de saberes determinados pela Lei 10.639/2003, do Projeto de Resolução e do Parecer 003 - ambos firmados em 10 de março de 2004. A razão parece estar no fato de que somente o professor engajado com a negritude preocupa-se em enfatizar essas questões. Corroborar esse fato a fala dos entrevistados no sentido de que esses temas são abordados nas aulas de Geografia e Religião, coincidentemente as duas matérias nas quais as professoras são negras e engajadas ao movimento.

Sugestiva também é a resposta de Marvin quando perguntado sobre a importância da internet na construção da autonomia do aluno: [...] Para mim não. Nunca assisti a internet. (2005, p: 167). É de se perguntar: por que razão uma escola que conta com laboratório de informática não consegue dar acesso a uma ferramenta tão importante quanto o acesso à informática? Vital para a emancipação desde fins do século XX?

Outro dado que não poderia deixar de ser citado é o que diz respeito à constatação de que a proximidade é inversamente proporcional ao preconceito. No *locus* pesquisado, percebeu-

se que o preconceito contra o afro-descendente diminui à medida que ele interage estreitamente no grupo. Isso vai de uma tarefa escolar até a prática de esportes coletivos (desde que no mesmo time). Isso também, dentro de um aspecto macro-social, pode ser percebido entre os estratos mais carentes da população, no qual o preconceito é quase inexistente.

Outra evidência obtida através do cruzamento dos dados – nem sempre explícitos – diz respeito a uma frustração quanto se trata da expectativa de que figuras públicas negras venham a dar voz ao afro-descendente. Entendo neste caso que, quando as mulheres ou homens negros - salvo exceções - ocupam estes espaços e estariam em posição privilegiada de dar voz ao coletivo com autoridade, normalmente despolitizam a questão racial. Cooptados, assim, pelo *status quo* dominante, acabam por legitimar privilégios - quer por gênero, cor ou nível sócio-econômico - injustificáveis. No geral percebi um descrédito em relação à política e à democracia representativa.

Assim sendo, os dados encontrados a partir da realidade estudada corroboram os estudos dos mais renomados autores referendados nesse trabalho. A questão é: de posse desse conhecimento, por que essa realidade não muda? Até quando cair-se-á nessa circularidade?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões encontradas apontam para a significativa distância que medeia o discurso institucionalizado - proferido na escola - e os significados emprestados aos fenômenos sociais pelos pesquisados. De fato, enquanto fator de exclusão - embora não sendo o único - o esvaziamento do conteúdo explicativo das categorias estudadas afigura-se como um dos grandes óbices quando se fala em agenciamento de uma inclusão social autônoma e coletivamente construída pelo afro-descendente.

Do mesmo modo, ratificou-se empiricamente a suspeita inicial de que essa dicotomia é intencional e ideologicamente dirigida ao esvaziamento de qualquer reflexão que aponte para a necessidade de mudança da atual constante antropológica centrada na exclusão, na emulação e no individualismo por outra conformação societária que tome por substrato a solidariedade, a inclusão e a cooperação.

Confirma-se, assim, o que é assente na bibliografia referendada, bem como no estudo de campo: é no interstício entre a realidade fenomênica e os nomes a eles emprestados, por aqueles que supostamente teriam autoridade para fazê-los, que passa a agir o poder de dominação simbólica. Da mesma forma que a eficácia destes mecanismos de dominação é diretamente proporcional ao desconhecimento dos mesmos por parte dos excluídos – algo que tive a oportunidade de constatar através da transposição, para o campo estudado, dos conceitos de violência simbólica e poder simbólico de Bourdieu, enquanto instrumentos para a compreensão da dinâmica deste processo.

Assim sendo, conclui que as categorias pesquisadas: cidadania, igualdade e inclusão social, ao serem reproduzidas acriticamente dentro do campo estudado, findam por legitimar o discurso dominante - acoimado como legítimo - reduzindo o educando negro à condição de observado no processo ante a impossibilidade de uma leitura da realidade que não às impostas enquanto únicas alternativas possíveis de sociedade. Ou seja, aquelas que têm como paradigma os cânones civilizatórios ocidentais.

Saliento, outrossim, que tais conceitos “bombardeados” cotidianamente pelos meios midiáticos e reproduzidos acriticamente dentro do espaço institucional de ensino escolar, findam por incorporar-se ao imaginário coletivo, controlando o comportamento social dos indivíduos. Por conseguinte, sem que haja significado compartilhado, não há possibilidade de relação dialógica - caso os códigos em jogo nessa interação sejam unilateralmente significados.

Dentro desta realidade, cabe à escola e ao educador reelaborar essa gama de informações ao transformá-las em conhecimento. Essa é uma das formas de impedir que as mesmas venham a ser incorporadas, por exemplo, como fatores determinantes *a priori* do lugar a ser ocupado pelo indivíduo na sociedade, despolitizando o impacto dos jogos de poder materiais e simbólicos entre atores tão desiguais.

A razão está em que, sendo a linguagem um dos instrumentos simbólicos fundamentais a nossa constituição enquanto humanos, também ela se presta à dominação ao transformar a violência concreta em coerção simbólica. Porém, da mesma forma que a linguagem nos exclui, também pode ser subvertida em favor dos oprimidos, segundo a visão freireana, dado o seu potencial revolucionário

Não ousaria afirmar que a simples substituição da palavra “pobre” por “excluído” faça alguma diferença sobre a realidade fática da exclusão. Porém, o discurso da igualdade legal e universalizante proferida no *locus* pesquisado, por exemplo, é responsável em grande parte pela crença de que a mobilidade social do Afro-Brasileiro depende exclusivamente de seu esforço pessoal. Tomando como exemplo o conceito de igualdade, o mito da meritocracia deveria ser refletido a partir do cotejo entre a categoria legal genérica e abstrata de igualdade com o seu

conceito real: justamente aquele que tem sexo, cor e classe social. Afinal, quem lutará por aquilo que não compreende? Ou que lhe é colocado como uma fatalidade?

Quando o assunto é a exclusão social do negro, outra questão recorrente é a que se refere ao encaminhamento da ação: raça ou classe? O caminho é tortuoso e historicamente tem causado dissenso e rachaduras dolorosas no processo. Parece ainda distante um consenso: a unificação de um discurso entre as posições defendidas por Aimé Césaire e Leopold Sédhar Senghor no século XIX - caso em que o primeiro foi acusado por “um racismo às avessas” e, o segundo, de perpetuar o estereótipo de inferioridade do negro, ao opor a emotividade deste à racionalidade branca.

Em que pese reconhecer, com base nos dados empíricos e nos fundamentos epistêmicos que serviram de base teórica para o presente estudo, que as condições materiais determinam em grande parte a mobilidade sócio-econômica do indivíduo, o diálogo sobre a inclusão com corte na etnia talvez tenha muito a ser enriquecido pela interlocução com a Psicologia Social, com a Sociologia da Educação e com Antropologia Cultural – notadamente no que diz respeito à criação de espaços existenciais próprios criados a partir da ressemantização de conceitos apropriados pelas classes dominantes bem como através da reelaboração da auto-estima do negro enquanto consciência coletiva.

Escola e currículo ao constituírem uma realidade comprometida, findam por reproduzir um brilho que somente eles reconhecem. Disso decorre que a reversão desse quadro não se dará pela iniciativa das elites - diga-se governo. Tomar, no entanto, a postura deste segmento como omissão ou hipocrisia é um equívoco. Contrariamente, trata-se de uma opção política e extremamente coerente quanto a sua sobrevivência enquanto classe. Ou seja, voltada para a proteção de seus interesses e conservação de seus privilégios.

Nesse contexto, o educador enquanto sujeito historicamente determinado, sempre foi – consciente ou inconscientemente - um agente político. Ignorar esse fato ou dizer-se neutro, é fazer uma opção política: significa assumir o papel de preposto do estado.

Embora contrário ao aparelhamento da escola, entendo que deva ser procedida uma leitura acurada da conjuntura neste limiar de terceiro milênio – cujos sinais apontam insistentemente para o retorno à barbárie. Caso isso não ocorra, a escola estará fadada a ser levada – enquanto instituição - a reboque dos acontecimentos, bem como a pedagogia o risco – em seu desiderato da construção de homens e mulheres em sua alteridade - de perpetuar a sua crise ontológica: Ciência ou saber instrumental a outros campos do conhecimento?

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes de bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

RESOLUÇÃO do CNE/MEC, de 10 de março de 2004, *que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”*.

ANDRADE, Mário de, 1891-1945. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. (texto revisto por Telê Porto Ancona Lopes). – Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2001

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. (tradução Carlos Eduardo F. de Carvalho). – São Paulo. Editora Brasiliense. 1982.

_____.[et. al.]; GENTILI, Pablo. - (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação).

AZAMBUJA, Darcy, 1903-1970. **Teoria geral do Estado**. - 24ª Ed. – Rio de Janeiro: Globo, 1985.

BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília (org). **Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos.** – São Leopoldo: EDITORA UNISINOS, 2001.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (org.) et alii. **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil.** – São Carlos: EdUFSCar, 2003, 345 p.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura negra e dominação.** – Editora Unisinos, São Leopoldo, n^o 9, 2002. (Coleção Aldus).

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** - 3^a edição.- (tradução de Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas.** (tradução Marcus Penchel). – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1999.

BERND, Zilá. **O que é negritude.** – São Paulo. São Paulo: Editora Brasiliense S/A, 1988. (Coleção Primeiros Passos)

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidade: Teoria, investigación y crítica.** (Traducción de Pablo Manzano). – Madrid: Ediciones Morata, S.L. 1996. (Colección “Educación Crítica”).

BITTENCOURT, Circe (org.) et alii. **O saber histórico na sala de aula.** 7^a ed.- São Paulo: Contexto, 2002 – (Repensando o Ensino)

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** (introdução, organização e seleção Sérgio Miceli). - 5 ed.- 1^a reimpressão. – São Paulo: Perspectiva, 2003. 361p.

_____. 1930-2002. **O Poder Simbólico;** tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). – 7^a ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 322 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a Pesquisa Participante.** 2^a ed. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **A educação como cultura.** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002

_____, 1940. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural** – São Paulo: FTD, 1990. – (Coleção aprender e ensinar).

_____, 1940. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação.** – São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos Tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** - Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro.** – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) et alii. **Psicologia social do racismo.** 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTANHA, Marilda. **Agbalá: um lugar continente.**- Belo Horizonte: Formato Editorial 2001. (Coleção 500 Brasis).

CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo (org.) et. alii. **Desigualdade e a questão social.** 2ª Ed. Revista e ampliada. São Paulo: EDUC, 2004.

CHIAVENATO, Júlio José. 1939. **O negro no Brasil: da senzala à abolição.** – São Paulo: Moderna. 1999. – (Coleção polêmica).

CUNHA, Euclides da. **Os sertões: Campanha de Canudos.** – São Paulo: Abril Cultural, 1982

CUNHA JR. Henrique. **Textos para o movimento negro.** – 1ª ed. – São Paulo: EDICON, 1992.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DE OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais e educação: novos desafios.** (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2003

DEMO, Pedro 1941. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. (Biblioteca tempo universitário; 96)

_____. 1941. **Charme da exclusão social.** - 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados. 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 61).

DOS SANTOS, Renato Emerson (orgs). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** – Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão da diferença na educação: para além da diversidade.** In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, **Resumos.** Caxambu, ANPEd, GT 06 Educação Popular, P. 1-15, 2002

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** – Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** (organização e tradução de Roberto Machado). – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

_____. (1926-1984). **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** (tradução SelmaTannus Muchail).- 8ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Coleção tópicos).

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

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala.** – 47ª ed. – São Paulo: Global Editora, 2003. 768 p.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** – Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIANNOTTI, Vito. **Muralhas da linguagem.** - Rio de Janeiro: Mauad, 2004. 181p.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. **De preto a afro-descendente: da cor da pele a categoria científica.** In: II Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. São Carlos: EduFscar, 2003: 15-24.

GUARESCHI, Pedrinho A. (coord) et.alii. **Comunicação & controle social**. - Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. Comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. – Petrópolis: Vozes, 1987.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi Di. **Os Contos**. – 1ª ed. – São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editora, 2001, 128 p.

MARTINS, José de Souza, 1938. **Exclusão social e a nova desigualdade**. – São Paulo: Paulus, 1997. – (Coleção temas de atualidade)

MATTOS, Hebe Maria. A face negra da abolição. **Nossa História**. Rio de Janeiro – RJ, ano 2, n. 19, p. 14-20, maio 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org. et alii). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTESQUIEU, Charles Louis de. **O espírito das leis**. (tradução Pedro Vieira Mota). – 8ª ed. - São Paulo: Saraiva, 2004, 248 p.

MORIN, Edgar, 1921. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. (tradução Eloá Jacobina). – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 128 p.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos**. – Série Princípios: Editora Ática – São Paulo, 1988

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Ciências sociais da educação).

NUNES, Margarete F. **África e Brasil: a música carnavalesca afro-baiana e os movimentos de negritude no mundo contemporâneo**. Ciências & Letras. n. 21/22, p. 299-322, nov. 1988.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representação e imprecisões na literatura didática.** Estud. afro-asiát., 2003, vol. 25, no. 3, p. 421-461. ISSN 0101-546X

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão.** (prefácio de Alceu R. Ferraro). – Pelotas: Seiva, 2004. 162 p.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais.** – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINHEIRO, Cláudio C. **No governo dos mundos: escravidão, contextos coloniais e administração de populações.** Estud. afro-asiát., 2002, vol. 24, no. 3, p. 425-457. ISSN 0101-546X.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentimento do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. (orgs). **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica.** - 1ª ed, – Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004

SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima (orgs.) **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** – Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (1989). **Reencontro: a segunda ruptura epistemológica.** - 4ª ed. In: Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna: Afrontamento, 1995

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930.** – São Paulo: Companhia das Letras, 1993

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** – São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação histórica cultural.**– São Paulo: Companhia das Letras, 2003;

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais.**- Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOUZA, Ângela Maria de. **O movimento do Rap em Florianópolis: a Ilha da Magia é só da ponte pra lá! In. Negros, Territórios e Educação.** Série Pensamento Negro em Educação – Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000, p. 49-75

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza. **Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____.; MAGALHÃES Antônio M; RODRIGUES David. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica.** – São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANEXO A - transcrição parcial da entrevista realizada com os professores da Escola Municipal Raymundo Scherer de Gravataí, em 10 de dezembro de 2003.

ENTREVISTA

1º Interlocutor

P Qual o seu nome?

R Profa. Laurice

P Qual a série a Sr^a leciona?

3ª série

P Qual a sua opinião sobre a lei que alterou a LDB no sentido de tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental?

R A escola do Município não tem material. Eles criam as leis e não nos dão subsídios para trabalhar.

Esse ano, fizemos um trabalho aqui na Escola e foi muito bom. Na semana da Consciência Negra com as crianças e elas mesmas nos trouxeram algum material. Eles colocaram coisas que a gente “nem estava por dentro”. Nem sabia, porque não tem tempo.

Nós trabalhamos quarenta horas, eles não nos dão cursos (referindo-se à Secretaria Municipal de Educação de Gravataí). As políticas são criadas e “eles não nos dão subsídios para trabalhar”. Mas a gente se vira... “A maior parte dos nossos alunos também é da raça negra.”

É muito bom trabalhar essas questões porque trata do negro, do racismo, do preconceito. Não só contra o negro, mas outros tipos de preconceito.

P Essa discussão sempre foi feita na Escola?

R Sempre. Nós temos alunos que são negros e há preconceito entre eles no dia-a-dia. O preconceito sempre foi “trabalhado”, pois temos de contornar a situação, de explicar, tem de colocar que cada um tem suas características. Têm de ser respeitados... Então já é uma coisa que faz parte do dia-a-dia.

P A Escola já havia trabalhado essa questão em anos anteriores? Não só em relação à etnia, mas a outras formas de exclusão. Como semanas temáticas durante o ano letivo, por exemplo. Ou questões pontuais?

R Tem.

P Sobre a discriminação, racismo, como isso é tratado? De forma interdisciplinar ou de forma transversalizada?

R Não. Nós temos alguns projetos.

P Essas informações sobre o assunto são obtidas na Secretaria Municipal de Educação, algum órgão governamental, ou através da comunidade negra ou alguma ONG?

R A Secretaria de Educação, que é nossa mantenedora, através da SMED, nos mandou algum material. Mandou esse ano porque surgiu a reforma da lei. Até então não haviam mandado nada ainda.

P Os professores recebem algum cursos, palestras, como forma de aprimorar esses conhecimentos?

R A gente sente falta de cursos, palestras, de chamarem a gente para colocar... Dizer. Não é fácil. Nós temos de buscar atualização por iniciativa própria sobre essas questões pertinentes. E a gente trabalhando quarenta horas... O que vai fazer? Muitos fazem faculdade à noite [...]

Até um tempo atrás havia projeto de formação continuada, mas agora já faz muito tempo que não tem. E o professor tem de ser atualizado. Tem de ser constante essa formação.

P A Escola chegou a pedir a assessoria de uma ONG, algum movimento cultural negro, os subsídios necessários para implementar esses saberes no currículo?

R Não. O único material que se conseguiu, porque ninguém tinha nada assim, foi na internet. Iniciativa própria. A partir da obrigatoriedade da lei, que se tem um programa para trabalhar, temos de ter alguma coisa. Mas ninguém veio dar uma assessoria à escola.

P Em algum momento, o aluno ou seus responsáveis, declina em algum cadastro, ficha ou qualquer outro documento a sua cor, raça ou credo na Escola?

R Não há a rotina. Religião sim; mas raça, não.

P E os alunos que são negros? Assumem-se como tal ou há discriminação entre eles?

R Alguns têm e não se assumem como negros. Durante a “Semana da Consciência Negra” foram colocadas algumas questões históricas sobre o assunto e eles diziam: “Há Professora! Não diz negro. Diz “moreninho”. Eles mesmos têm esse complexo. Eles não dizem “eu sou negro”. Mas não são todos. Até mesmo os outros, que são “brancos”, também dizem: “Professora, diz que ele é moreninho.” Não fala negro!”

P Existe algum professor negro na instituição?

R Não tem. Nós tínhamos um secretário que foi chamado para trabalhar na SMED.

P Quantos professores há na instituição?

R Nós somos vinte, incluindo funcionários.

P A transposição curricular da História e da Cultura negra deveria ser feita dentro da disciplina de História, Educação Artística ou de forma interdisciplinar? Ou será criada uma disciplina específica? R Não. Teremos uma reunião esse final de ano porque trabalhamos com “eixos temáticos” e estão previstas algumas mudanças no ano que vem. Então iremos tirar algumas diretrizes.

P Certamente a questão do negro e da discriminação estará incluída nessa pauta...

R Estará. E aí veremos como irá ser feito.

P Qual o índice de evasão escolar entre os alunos negros?

R Só na Secretaria

2º Interlocutor:

P Qual o seu nome?

R. Jaqueline

P Qual a série a Sr^a leciona?

1^a e 4^a série

P A Sr^a tem conhecimento da nova lei que obriga o ensino da História e Cultura Afro no ensino fundamental?

R Não. Desconheço.

P Qual a sua opinião sobre trazer essa discussão para dentro na escola?

R Eu acho bem importante. Nós estamos trabalhando esse ano com um sistema assim. Ainda é um tema polêmico na nossa sociedade. É um tabu... Principalmente para os negros. Esse assunto, porém, deve ser abordado desde as séries iniciais. Esse e outros assuntos que ainda não são trabalhados.

P Na escola, a temática sobre o negro já foi trabalhado anteriormente?

R Já. Até porque desenvolvemos um trabalho na Semana da Consciência Negra a respeito do Quilombo dos Palmares e aí aproveitamos para trabalhar a questão da discriminação na quarta série. Com a primeira e a quarta. Dá para trabalhar desde as séries iniciais. Nós notamos que não

deveria mais haver a questão do preconceito nos dias de hoje. Mas se vê que, na prática ela persiste. A gente vê exemplos como o de uma criança que eu trabalhei que dizia:

- Ah! “Minha mãe disse que não quer empregada negra dentro de casa.”

Esse tipo de coisa assim... Então fica claro que o preconceito vem da família. Então, se tu não trabalhares desde pequenininhos, como é que vai ficar? Vai continuar assim. Vai continuar o processo de exclusão. Percebe-se, por incrível que pareça, que isso é muito forte mesmo nos dias de hoje. Os adultos sabem que é crime. Mas as crianças não têm consciência disso.

P Houve, em anos anteriores algum trabalho específico sobre esse tema na Escola?

R É o primeiro ano que trabalho nessa Escola. Não sei dizer aqui, mas na outra escola que eu trabalhava não houve esse trabalho. Trabalhei durante dez anos nessa outra escola e não houve esse trabalho. Claro que a gente trabalhava na quarta série a questão histórica da escravidão. Mas não esses assuntos mais polêmicos como a discriminação. Fizemos um trabalho específico nesse ano porque foi mandado trabalhar com a questão do Zumbi dos Palmares e eu trabalhei a questão do racismo também porque achei importante. Os alunos fizeram eventos, trouxeram reportagens de casa, fizeram redações, coisas assim. Mas desconheço que isso tenha sido feito em anos anteriores.

P De onde foi extraído o aporte teórico-conceitual para tratar essas questões?

R Procuramos na internet porque foi determinado que fosse trabalhado e nós não tínhamos subsídios. Não encontrava nada sobre o assunto. Não tem nada. Encontramos algo na internet e retiramos algumas questões de alguns livros para a discussão. Só têm coisas básicas. Mas livros didáticos nada que fosse específico. Mais aprofundado. Acho que deveria ser dada uma base melhor para o professor trabalhar.

P Nesse contexto, o professor tem consciência de que pode estar favorecendo a reprodução do sistema?

R Acho que isso vem de família. A minha família, por exemplo, é racista. Meu pai é muito racista... Eles têm esse tipo de brincadeiras e eu nunca gostei.

P E o convívio das crianças com a alteridade no ensino fundamental? Como se dá isso?

R Acho que é importa fazer esse trabalho. Eu tenho uma menina na minha primeira série que é negra. Eu não trabalhei com ela desde o início. Dias desses os alunos começaram com “piadinhas”. Aí eu conversei com a turma... Mesmo assim de vez em quando eles voltam a fazer essas brincadeiras. É como se não tivessem consciência. Nós conversamos com a turma, explica.

Nós procuramos dar educação religiosa, aquela coisa de que tudo mundo é igual... Na hora, tudo bem; certo tempo depois, volta tudo de novo. Na outra turma não teve. Só na primeira série. Eu não tive muita experiência com crianças assim.... (negras). Tinha um. Não tinham muitos assim. Com crianças menores com as quais trabalhei na pré-escola não havia tanto preconceito. Só uma vez eu tive um caso de uma criança que disse que a mãe “não queria que ela brincasse com criança preta”. Claro que eu soube depois que ela ouviu de alguém. Mas as crianças de seis ou sete anos não discriminam. Começa depois de maiorzinhos, depois dos sete...

P Qual o percentual de evasão de alunos negros ? Em algum documento eles declinam cor, raça ou credo religioso?

R Se é negro ou branco? Não.

P E os negros se assumem como negros?

R Olha, não tive experiência com crianças maiores... Não sei responder como seria, porque nas séries iniciais é indiferente. Mas maiores eu não sei, porque trabalho na quarta, não tem nenhum na quarta (aluno negro).

P Existe alguma brincadeira jocosa, como apelidos ?

R Na pré-escola elas não fazem esse tipo de coisas. Pelo menos eu nunca tive esse tipo de problema. Parece que eles não têm essa maldade...

P Como a Sra. acha que deveriam ser tratadas essas questões no espaço da Escola?

R Deveria ser de acordo com a realidade deles. Coisas cotidianas. Da vida. Não sei... Palestras. Até nunca pensei como poderia... Na verdade, o professor deveria receber mais subsídios para trabalhar. Eu trabalhei com os alunos no Dia da Consciência Negra. Tentei trabalhar com reportagens, com a questão da etnia, do racismo. Trabalhamos uma semana sobre Palmares e como viviam os escravos. As crianças ficaram muito impressionadas

Eles ficaram muito impressionados com as coisas dadas...

Eu trouxe um cadeado de uma senzala (sic). Eles viram, pegaram, manusearam. Eles até botaram na mão como algeias, e eu disse: não é uma algeia. Eles ficaram muito impressionados. Também pedi que pesquisassem em casa com as avós, com os bisavôs, porque eles sabem contar coisas daquele tempo. Eles pesquisaram, pesquisaram, e contaram para os outros colegas. Na quarta série eles fizeram redações. Nós trabalhamos de forma mais aprofundada. Como é que eles viviam, as leis por exemplo.

P E a receptividade dos alunos sobre o tema?

R Eu achei que foi muito boa, sabe. Às vezes a gente lê um livro, mas não estabelece um vínculo com a realidade. Também procuramos na internet.

Chamou atenção também o fato de terem descoberto a existência de um quilombo aqui no Município.

P Como descobriram?

Saiu no “jornalzinho” de Gravataí que existe um... Foi descoberto ali na Caveira, bem perto de nós.

Foi feita uma reportagem com uma senhora que foi bisneta de escravos e que ainda vive naquele lugar. Foi feita uma reportagem de como eles viviam ali.

Claro, o ideal seria... Eu até estava comentando isso aí...

É uma coisa mais real, porque é em Gravataí, próximo deles. Claro, o ideal seria levar os alunos até esse Quilombo. Seria muito interessante que eles conhecessem Mas aí envolve verba, transporte e nem sempre a gente pode fazer isso.

P Já pensaram em pedir subsídios a alguma ONG, alguma entidade organizada de cultura afro-brasileira?

R Realmente quando disseram que tinha que trabalhar eu disse: “Bah! Eu não sei nada...” O que eu sabia mais era trabalhar com a época que eles viviam (historiografia). Mas eu não sabia como trabalhar. Ainda mais Zumbi dos Palmares... Eu não tive tempo. Recebemos apenas um material precário que veio da SMED e tivemos como apoio unicamente esse material. Pegamos também alguns livros, algumas coisas mais. Mas eu não pensei realmente, até por falta de tempo [...] pois tínhamos de trabalhar aquilo ali, naquela semana. E foi falta de informação de quem, de procurar quem, não conhecer, sabe, aonde, né? Isso aí como é que vai saber? Não conhecia... Realmente a gente não tinha... (fonte de informações)

Até pensei, se conhecesse alguém... Mas é aquela coisa: chamar alguém. Mas aí vai depender, a gente não conhece nenhum grupo que faça esse trabalho.

P Gostaria de colaborar com mais algum dado?

R Não. Eu apenas estava pensando... Eu até pensei... Só não lembrei na época. Nós temos aqui na sala ao lado uma família de bonecos, fantoches que são pretos... Poderia ter trabalhado.

Entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2003

3º Interlocutor:

P Qual o seu nome?

R Elaine

P Qual a série que leciona?

R 2ª série

P Professora Elaine, qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental?

R Trabalhei um texto sobre a cultura negra com eles na Semana da Consciência Negra. Ao passar o texto, todos ficaram bem curiosos. É curioso como eles têm amigos negros, convivem com negros e pareciam estar vendo aquilo pela primeira vez. Era uma menina negra que comparava a pele dela, o nariz, a cor a de uma azeitona: “então a sensação que... mas era até uma coisa inocente.” Foi um trabalho bem bonito com a segunda série, porque até então, quando se tratava do negro parecia não ter essa diferença. Até pode acontecer isso, mas eu nunca senti nada...

Quando eu trabalhei a consciência negra eles criaram textos em sala de aula. Textos bem grandes. Muitos nem sabiam como escrever. Eu tenho textos de alunos meus negros nos quais eles falam da vida deles, do cotidiano, daquilo que eles sentem na pele, como se diz. E aí a gente tem de levar em consideração. É a vivência deles em família, em função da raça, da união da família, do negro. Então escreveram sobre a família com bastante orgulho, entende?

P Essa discussão perpassa o cotidiano dessa escola?

R No dia-a-dia, como tema de discussão, acredito que não. Até, no meu caso, porque o tempo fica limitado. Mas dia destes eu senti o preconceito. Isso é uma coisa que eles sentem na pele. E sempre que eu percebo, eu falo. Em sala de aula são todos colegas. Respeitam-se. Mas lá fora é diferente.

P Na sua concepção, a educação formal deve buscar a igualdade ou preservar a identidade na alteridade?

R Ah! Sim.

Claro que tem de preservar as identidades. Mas de forma que todos tenham tratamento igual, mas sem esquecer a sua identidade, do orgulho de suas origens, da raça, de sua cor. Eu já cheguei em lugares que me disseram:

- tu és morena.

E eu disse:

-morena não. Sou negra! É aquela questão da raça, da união, da família, do negro. E com bastante orgulho. Aqui, às vezes para entrar em qualquer lugar eu peço licença.

O pessoal diz:

-Por que pedir licença?

-Mas é a educação. Então é assim que ele vai ser notado. E isso eu ensino para as minhas filhas.

P Sobre qual base teórica a Sra. trabalha?

R Numa hora de discussão, em sala de aula, eu faço com que eles entendam as coisas do cotidiano. Mas não há material.

De repente até tenha, e eu não tenha procurado. Não tenha chegado até esse material. Na Semana da Consciência Negra, foi uma coisa mais abrangente. Uma coisa mais divulgada.

P Foi distribuído algum material didático específico sobre o tema?

R A questão do negro só é trabalhada nessa data. É uma novidade.

É uma novidade agora. E eu gostei muito que aqui na escola onde eu faço estágio. Houve espaço para se trabalhar. Não sei aí fora, como as outras escolas estão tratando a questão.. Imagino que seja algo que está aparecendo agora e pode ser boa.

P Existe alguma interlocução entre a Escola e a sociedade? Mais especificamente a comunidade negra?

R Gostaria que houvesse mais recursos. Quando surgiu a questão não havia material. Conseguimos através da internet coisas do Zumbi.

P Como a Sra. imagina que deverá dar-se a inserção curricular do tema? De forma interdisciplinar, uma matéria específica...

R Como matéria específica? Só para esse tema ? Não sei...

Aí parece ficar uma coisa muito fechada. O negro faz parte da História. Faz parte de um todo. Se a questão racial é tratada de forma específica, vamos trabalhar com aquela coisa “fechadinha”. Deve ser trabalhado como um todo. O negro tem de se fazer presente.

Anexo B – 1ª etapa do estudo de campo (leitura dos textos e questionário) com os alunos da 8ª série do ensino fundamental da Escola CAIC em Viamão, no dia 18 de outubro de 2005.

O NASCIMENTO DE UM CIDADÃO

Moacyr Scliar

Para renascer, e às vezes para nascer, é preciso morrer, e ele começou morrendo. Foi uma morte até certo ponto anunciada, precedida de uma lenta e ignominiosa agonia. Que teve início numa sexta-feira. O patrão chamou-o e disse, num tom quase casual, que ele estava despedido: contenção de custos, você sabe como é, a situação não está boa, tenho que dispensar gente.

Por mais que esperasse esse anúncio – que na verdade até tardara um pouco, muitos outros já haviam sido postos na rua – foi um choque. Afinal, fazia cinco anos que trabalhava na empresa. Um cargo modesto, de empacotador, mas ele nunca pretendia mais: afinal, mal sabia ler e escrever. O salário não era grande coisa, mas permitira-lhe, com muito esforço, sustentar a família, esposa e dois filhos pequenos. Mas já não tinha salário, não tinha emprego – não tinha nada.

Passou no departamento de pessoal, assinou os papéis que lhe apresentaram, recebeu seu derradeiro pagamento, e, de repente, estava na rua. Uma rua movimentada, cheia de gente apressada. Gente que vinha de lugares e que ia para outros lugares. Gente que sabia o que fazer.

Ele, não. Ele não sabia o que fazer. Habitualmente iria para casa, contente com a perspectiva do fim de semana, o passeio no parque com os filhos, a conversa com os amigos. Agora, a situação era outra. Como poderia chegar em casa e contar à mulher que estava desempregado? À mulher, que se sacrificava tanto, que fazia das tripas coração para manter a casa funcionando? Para criar coragem, entrou num bar, pediu um martelo de cachaça, depois outro e mais outro. A bebida não o reconfortava; ao contrário, sentia-se cada vez pior. Sem alternativa, tomou o ônibus para o humilde bairro em que morava.

A reação da mulher foi ainda pior do que ele esperava. Transtornada; torcia as mãos e gritava angustiada, o que é que vamos fazer, o que é que

vamos fazer. Ele tentou encorajá-la, disse que de imediato procuraria emprego. De imediato significava, naturalmente, segunda-feira; mas antes disso havia o sábado e o domingo, muitas horas penosas que ele teria de suportar. E só havia um jeito de fazê-lo: bebendo. Passou o fim de semana embriagado. Embriagado e brigando com a mulher.

Quando, na segunda-feira, saiu de casa para procurar trabalho, sentia-se de antemão derrotado. Foi a outras empresas, procurou conhecidos, esteve no sindicato; como antecipara, as respostas eram negativas. Terça foi a mesma coisa, quarta também, e quinta, e sexta. O dinheiro esgotava-se rapidamente, tanto mais que o filho menor, de um ano e meio, estava doente e precisava ser medicado. E assim chegou o fim de semana. Na sexta à noite ele tomou uma decisão: não voltaria para casa.

Não tinha como fazê-lo. Não poderia ver os filhos chorando, a mulher a mirá-lo com ar acusador. Ficou no bar até que o dono o expulsou, e depois saiu a caminhar, cambaleante. Era muito tarde, mas ele não estava sozinho. Nas ruas havia muitos como ele, gente que não tinha onde morar, ou que não queria um lugar para morar. Havia um grupo deitado sob uma marquise, homens, mulheres e crianças. Perguntou se podia ficar com eles. Ninguém lhe respondeu e ele tomou o silêncio como concordância. Passou a noite ali, dormindo sobre jornais. Um sono inquieto, cheio de pesadelos. De qualquer modo, clareou o dia e quando isto aconteceu ele sentiu um inexplicável alívio: era como se tivesse ultrapassado uma barreira, como se tivesse se livrado de um peso. Como se tivesse morrido? Sim, como se tivesse morrido. Morrer não lhe parecia tão ruim, muitas vezes pensara em imitar o gesto do pai que, ele ainda criança, se atirara sob um trem. Muitas vezes pensava nesse homem, com quem nunca tivera muito contato e imaginava-o sempre sorrindo (coisa que em realidade raramente acontecia) e feliz. Se ele próprio não se matara, fora por causa da família; agora, que a família era coisa do passado, nada mais o prendia à vida.

Mas também nada o empurrava para a morte. Porque, num certo sentido, era um morto-vivo. Não tinha passado e também não tinha futuro. O futuro era uma incógnita que não se preocupava em desvendar. Se aparecesse comida, comeria; se aparecesse bebida, beberia (e bebida nunca faltava; comprava-a com as esmolas. Quando não tinha dinheiro sempre havia alguém para alcançar-lhe uma garrafa). Quanto ao passado, começava a sumir na espessa névoa de um olvido que o surpreendia – como esqueço rápido as coisas, meu Deus – mas que não recusava; ao contrário, recebia-o como uma bênção. Como uma absolvição. A primeira coisa que

esqueceu foi o rosto do filho maior, garoto chato, sempre a reclamar, sempre a pedir coisas. Depois, foi o filho mais novo, que também chorava muito, mas que não pedia nada – ainda não falava. Por último, foi-se a face devastada da mulher, aquela face que um dia ele achara bela, que lhe aquecera o coração. Junto com os rostos, foram os nomes. Não lembrava mais como se chamavam.

E aí começou a esquecer coisas a respeito de si próprio. A empresa em que trabalhara. O endereço da casa onde morara. A sua idade – para que precisava saber a idade? Por fim, esqueceu o próprio nome.

Aquilo foi mais difícil. É verdade que, havia muito tempo, ninguém lhe chamava pelo nome. Vagando de um lado para outro, de bairro em bairro, de cidade em cidade, todos lhe eram desconhecidos e ninguém exigia apresentação. Mesmo assim foi com certa inquietação que pela primeira vez se perguntou: como é mesmo o meu nome? Tentou, por algum tempo se lembrar. Era um nome comum, sem nenhuma peculiaridade, algo como José da Silva (mas não era José da Silva); mas isto, ao invés de facilitar, só lhe dificultava a tarefa. Em algum momento tivera uma carteira de identidade que sempre carregara consigo; mas perdera esse documento. Não se preocupara – não lhe fazia falta. Agora esquecia o nome... Ficou aborrecido, mas não por muito tempo. É alguma doença, concluiu, e esta explicação o absolvía: um doente não é obrigado a lembrar nada.

De qualquer modo, aquilo mexeu com ele. Pela primeira vez em muito tempo – quanto tempo? Meses, anos? – decidiu fazer alguma coisa. Resolveu tomar um banho. O que não era habitual em sua vida, pelo contrário: já não sabia mais há quanto tempo não se lavava. A sujeira formava nele uma crosta – que de certo modo o protegia. Agora, porém, trataria de lavar-se, de aparecer como fora no passado.

Conhecia um lugar, um abrigo mantido por uma ordem religiosa. Foi recebido por um silencioso padre, que lhe deu uma toalha, um pedaço de sabão e o conduziu até o chuveiro. Ali ficou, muito tempo, olhando a água que corria para o ralo – escura no início, depois mais clara. Fez a barba, também. E um empregado lhe cortou o cabelo, que lhe chegara aos ombros. Enrolado na toalha, foi buscar as roupas. Surpresa:

– Joguei fora – disse o padre. – Fediam demais.

Antes que ele pudesse protestar, o padre entregou-lhe um pacote:

– Tome. É uma roupa decente.

Ele entrou no vestiário. O pacote continha cuecas, camisa, uma calça, meias, sapatos. Tudo usado, mas em bom estado. Limpo. Ele vestiu-se,

olhou no espelho. E ficou encantado: não reconhecia o homem que via ali. Ao sair, o padre, de trás de um balcão, interpelou-o:

– Como é mesmo o seu nome?

Ele não teve coragem de confessar que esquecera como se chamava.

– José da Silva.

O padre lançou-lhe um olhar penetrante – provavelmente todos ali eram José da Silva – mas não disse nada. Limitou-se a fazer uma anotação num grande caderno.

Ele saiu. E sentia-se outro. Sentia-se como que – embriagado? – sim, como que embriagado. Mas embriagado pelo céu, pela luz do sol, pelas árvores, pela multidão que enchia as ruas. Tão arrebatado estava que, ao atravessar a avenida, não viu o ônibus. O choque, tremendo, jogou-o à distância. Ali ficou, imóvel, caído sobre o asfalto, as pessoas rodeando-o. Curiosamente, não tinha dor; ao contrário, sentia-se leve, quase que como flutuando. Deve ser o banho, pensou.

Alguém se inclinou sobre ele, um policial. Que lhe perguntou:

– Como é que está, cidadão? Dá para agüentar, cidadão?

Isso ele não sabia. Nem tinha importância. Agora sabia quem era. Era um cidadão. Não tinha nome, mas tinha um título: cidadão. Ser cidadão era, para ele, o começo de tudo. Ou o fim de tudo. Seus olhos se fecharam. Mas seu rosto se abriu num sorriso. O último sorriso do desconhecido, o primeiro sorriso do cidadão.

Maio/2003

GENTE

A vitória do tratorista de Salvador

A atitude inusitada do tratorista baiano Hamilton dos Santos, 53 anos, que no início do mês se recusou a derrubar uma casa, descumprindo um mandado judicial e enfrentando uma ameaça de prisão, fez a merendeira Telma Sueli dos Santos Sena ter assegurada sua casa.

Além disso, outras nove famílias que residem na vizinhança também serão contempladas com a escritura definitiva da propriedade. A grande repercussão do caso fez com que o prefeito da capital, Antonio Imbassahy, determinasse ao procurador-geral do município, Graciliano Bonfim, uma solução negociada para o problema.

O processo de negociação para a desapropriação do terreno, pertencente ao engenheiro Adolfo Stelmach, onde fica a casa de Telma, levou duas semanas e deverá estar concluído hoje, segundo Bonfim.

Só de pensar que não vou mais precisar sair de casa com meus filhos é uma grande felicidade. Mas quero receber a documentação para ter certeza de que é verdade - disse Telma.

Indenização pelo terreno é de R\$ 26 mil

A casa da merendeira seria demolida porque o proprietário do terreno tinha ganho uma ação de reintegração de posse e havia uma ordem policial para derrubar a casa. Contratado para fazer o serviço, o tratorista Amilton dos Santos não conseguiu executar a ordem em 2 de maio. Apesar de ter sido ameaçado de prisão, Santos acabou deixando a residência inteira.

Em vez de ser preso, o tratorista se tornou uma celebridade nacional. O humilde operador de máquinas, que também não tem casa própria, recebe demonstrações de solidariedade de todo o país. Na segunda-feira, o presidente nacional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Rubens Appróbato, fará uma homenagem especial ao baiano em um encontro do Conselho Federal da OAB, em Vitória (ES).

- Se ela está feliz, eu estou ainda mais que ela - resumiu.

De acordo com o secretário municipal de Habitação, Fernando Medrado, as outras nove vizinhas deverão iniciar os processos de desapropriação dos terrenos em seguida.

O engenheiro Adolfo Stelmach afirmou também estar satisfeito com a solução. Ele será indenizado com R\$ 26.064,09, valor superior ao do terreno.

2
2003
DRAMA Operador de máquina se emocionou diante do desespero de famílias ontem em Salvador

Tratorista desafia Justiça e se recusa a derrubar casas

O carrasco se tornou defensor das vítimas e acabou preso por isso ontem na periferia de Salvador (BA).

O tratorista Hamilton dos Santos se negou a cumprir uma ordem judicial de derrubar uma casa em um barraco construídos ilegalmente na periferia da capital baiana e acabou preso. As habitações e os moradores permaneceram no local.

O drama de Hamilton foi registrado por uma equipe de reportagem do *Jornal Nacional*, da Rede Globo. A Polícia Militar chegou à invasão, no bairro Palestina, acompanhada de um oficial de Justiça.

A ordem era demolir uma casa e um barraco construídos ilegalmente em um terreno de Adolpho Stelmach. O proprietário acompanhava a operação. Hamilton subiu no trator, mas não ligou a máquina diante do desespero das famílias, uma das quais

com sete crianças.

Um policial se aproximou e tentou convencê-lo a fazer o serviço:

- Infelizmente, eu também estou aqui com o coração machucado, mas a gente não pode discutir a justiça - disse o PM.

Hamilton recebeu voz de prisão do oficial de Justiça José Carlos Cerqueira. O medo de ser preso levou o tratorista a voltar mais uma vez ao trator. Ele chegou a acionar a máquina, mas não conseguiu sair do lugar. Uma moradora desmaiou.

Hamilton desceu do trator e foi detido por um policial. O tratorista foi atendido em um posto de saúde, aonde chegou com crise de hipertensão. Depois de medicado, acabou sendo liberado, sem ser preso.

Em lugar de punição por ter descumprido a ordem judicial, o tratorista recebeu o apoio do patrão, dono da máquina, que afirmou nunca mais alugará seu trator para desabrigar famílias.

O diálogo

Policial militar (à direita na foto) instruiu o tratorista (ao centro) a demolir a casa, e o oficial de Justiça (à esquerda) determinou a prisão após descumprimento da ordem:

- Se o senhor disser que não vai fazer e o oficial de Justiça lhe der voz de prisão, eu estarei aqui para acatar. Infelizmente, eu também estou aqui com o coração machucado, mas a gente não pode discutir a Justiça - disse o PM.

O operador de máquina se recusou a demolir a casa.

- Nega-se ele a executar o serviço. Em consequência, está obstruindo a ação da Justiça e, em face disto, preso em flagrante delito - ordenou o oficial de Justiça José Carlos Cerqueira.



Emoção: Hamilton (C) foi detido e solto

PESQUISA DE CAMPO – 1ª ETAPA

Local: Escola CAIC-Viamão

Data: 18/10/2005

Questionário com perguntas estruturadas realizada com 12 alunos formandos do nível médio.

Participaram desta etapa:

- 1º- Bárbara Pereira Dias 14 anos: T 81
- 2º-Eduardo de Souza Cunha – 13 anos: T 81
- 3º Jader Santos da Silva – 14 anos: T 81
- 4º- Jonas Eduardo Ferreira Furtado – 14 anos: T 81
- 5º- Paulo César Vergara Oliveira – 15 anos: T 81
- 6º- Luis Fernando Fontoura – 15 anos:T 81
- 7º -Marvin Andrade Silva – 14 anos: T 82
- 8ª -Marlon Andrade Silva – 14 anos: T 82
- 9º-Marcus Vinícius – 16 anos: T 82
- 10º-Sidnei Lima Motin – 18 anos: T 82
- 11ª-Flávia Munhoz – 15 anos: T 83
- 12ª- Thuany Alves -15 anos: T 81

Num primeiro momento foram distribuídos os dois textos supra para leitura e interpretação: o de Moacyr Scliar - complexo, com parágrafos longos e com pouca pontuação sob o título de *O nascimento de um cidadão* e publicado no livro *História da Cidadania* (2003: 585-588) e duas matérias jornalísticas típicas de comunicação em massa, com frases curtas, com linguagem simples, publicas na *Zero Hora do mês de maio, também de 2003*, sob o título *Tratorista desafia justiça e se recusa a derrubar casas*.

Num segundo, a formulação de 13 questões estruturadas e ligadas ao texto e às categorias pesquisadas.

RESULTADO DAS CATEGORIAS PESQUISADAS

Embora o conceito específico de cidadania inclusão social e igualdade sejam o objetivo desse estudo, as demais servem para contextualizá-las no universo pesquisado.

1 Cidadania:

A totalidade dos entrevistados não soube conceitualizar cidadania, mas acredita que ela é igual para todos. A maioria absoluta refere não ter ouvido falar sobre ela na escola. Idealizam-na como liberdade de expressão, direito de escolha, solidariedade, exercício de direitos em igualdade de condições ou até mesmo uma forma cortês de referir-se à outra pessoa. Embora a unanimidade dos entrevistados internalize o discurso formal de igualdade em relação ao exercício da cidadania, nas relações cotidianas não vêem essa isonomia, apontando a questão racial como uma das razões para tanto.

2 Referenciais positivos:

Zumbi foi lembrado apenas por um aluno e a totalidade desconhece por que as figuras dos negros destacados na história não têm visibilidade inclusive na escola.

3 História e Cultura do Afro-Brasileiro:

A unanimidade refere que a história contada sobre o negro refere apenas o período da escravidão. Todos afirmaram que as questões dos negros só são tratadas no *Dia da Consciência Negra*.

4 Discriminação: a maioria dos entrevistados afirma nunca ter sentido a discriminação dentro ou fora da escola. Apenas referem brincadeiras que consideram “normais”, à exceção em caso de competição ou litígio. Neste caso, o preconceito velado emerge, mesmo quando envolve dois ou mais negros – caso em que o próprio negro usa as mesmas ofensas assacadas pelo branco em semelhante situação.

5. Mobilidade social: Em que pese a totalidade compreender que as oportunidades não são iguais, todos crêem que a ascensão social depende, exclusivamente, do esforço individual.

6. Sobre leis: a totalidade crê que ela é igual para todos.

7. A maior preocupação: desemprego.

8. Visibilidade na escola: A absoluta maioria, pelo menos em uma oportunidade, não se viu representado dentro da escola.

9. Autonomia: é um conceito desconhecido pela totalidade dos entrevistados.

10. Exclusão/inclusão: conceito restrito e variável que depende do esforço de cada um o fato de estar incluído ou não.

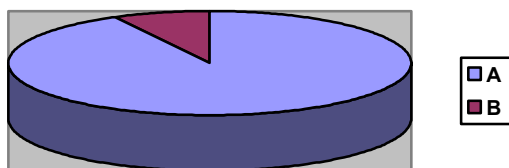
11. Finalidade da Escola: Apesar da unanimidade afirmar que ela está a serviço do aluno, a expressiva maioria não conseguiu estabelecer uma relação entre os saberes escolares e a sua realidade.

RESPOSTA DE ACORDO COM AS CATEGORIAS

1. Cidadania:

(A) 12 - não é isonômica

(B) 01 - É “ter uma identidade como membro de uma nação.”



2. Afro-Brasileiros famosos:

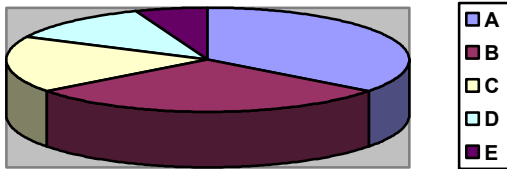
(A) 06 - Pelé

(B) 05 - Ronaldinho Gaúcho

(C) 03 - Alexandre Pires e Dida

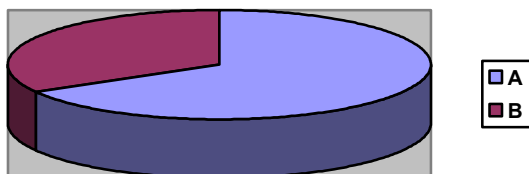
(D) 02 - Sandra de Sá, Robinho e Preta Gil; Rodriguinho, Marcelo D2, Glória Pires, Gilberto Gil, Ronaldo

(E) 01 - Scheron, Roco Pitanga, Taís Araújo, Chico Buarque, Alcione, Dudu Nobre, Netinho, Mano Brawn e Glória Maria.



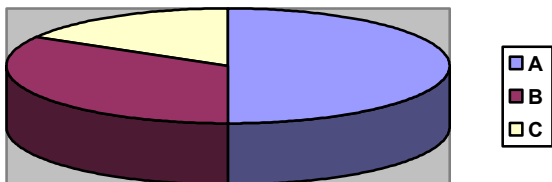
3. Discriminação dentro da escola:

- (A) 8- nunca foram discriminados;
- (B) 4- foram em algum momento



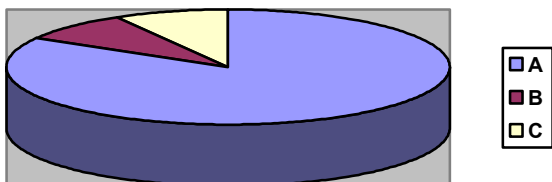
4. Lei:

- (A) 6- não é igual para todos
- (B) 4- não responderam
- (C) 2- igual indistintamente



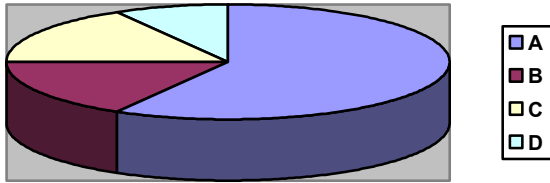
5. Objetivo da escola:

- (A) 10- o aluno
- (B) 01- também a cidadania
- (C) 01- não respondeu



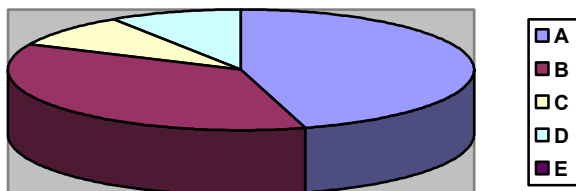
6. Existência de relação entre a escola e a realidade

- (A) 7- às vezes
- (B) 2- sempre
- (C) 2- apenas em algumas matérias
- (D) 1- não há identificação alguma



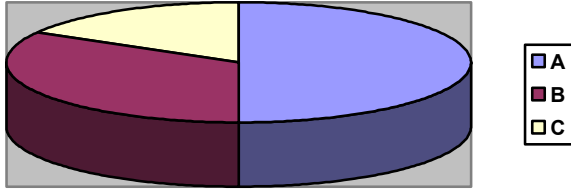
7. Relação entre a escolarização e a internet e a autonomia

- (A) 5- não responderam
- (B) 4- existe
- (C) 1- associou a baixa escolaridade e a exclusão digital à questão étnica
- (D) 1- necessidade para o mercado de trabalho
- (E) 1- forma de inclusão social



8. Aplicabilidade dos saberes escolares fora de seus limites

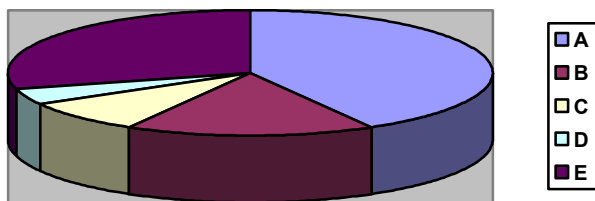
- (A) 6- totalmente
- (B) 4- às vezes
- (C) 2- nunca



9. Três Causas da pobreza no Brasil

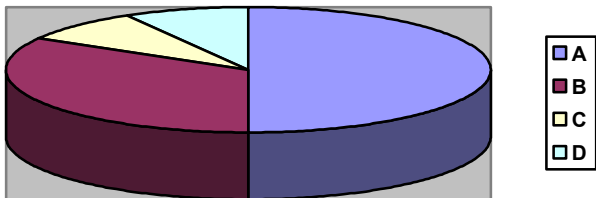
- (A) 10- desemprego
- (B) 04- má distribuição de renda
- (C) 02- baixos índices de escolaridade
- (D) 01- não respondeu
- (E) 07- deram outras respostas

*Entre elas: culpa das elites, , diferenças étnico-culturais, exclusão social, corrupção, falta de investimentos públicos nas periferias.



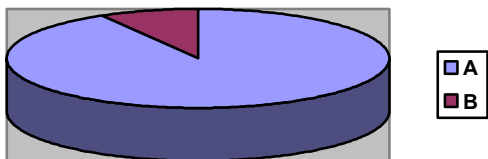
10. Ascensão social

- (A) 6- depende exclusivamente do indivíduo
- (B) 4- não depende apenas do indivíduo
- (C) 1- sim, desde que haja oportunidade
- (D) 1- não respondeu



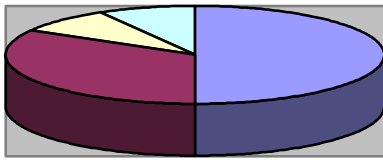
11. Evasão escolar no grupo familiar

- (A) 11- não
- (B) 01- sim



12. O que significa estar incluído?

- (A) 6- corresponde ao fato de estar “dentro” em relação a um grupo determinado
- (B) 4- não responderam
- (C) 1- referiu a sociedade como ponto de referência
- (D) 1- aludiu a ocupação de espaços com os mesmos direitos



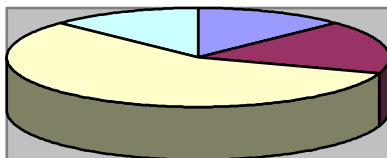
13. Conhecimento sobre a Cultura e a História Afro-Brasileiro e Africana

(A) 7- não responderam

(B) 3- não sabem

(C) 1- sabe que a África “é parte do Brasil em razão da colonização e que tem quase as mesmas culturas, como a Bahia e o batuque.”

(D) 1- referiu o dia 21/10 como uma data importante para o afro-descendente no Brasil.



*Também obtivemos como resposta: “O ensino público é pobre nessa área”; “Ainda não aprendemos isso”; “Nunca estudei nada sobre a África ou afro-descendentes.”

Não esqueça de colocar o seu nome e responda de acordo com o texto. Lembre-se: não existe resposta "certa" ou "errada"; existe a sua opinião e ela é muito importante para nós.

Barbara Dias, 18/10/05

1. O que você aprendeu sobre cidadania? Conforme o texto 1, **ela é igual para todos(as)?** não
2. Cite o nome de **três negros(as) famosos(as)** no Brasil. Alexandre Perez, Rodrigo, ~~gustavo~~inho, Sandra de sa, Marcelo da, Gibrão Maria.
3. Você já foi **discriminado(a)** alguma vez? Dentro da escola? não
4. O que você aprendeu sobre **Leis**? Conforme o texto 2, **ela é justa e igual para todos?** Justifique.
5. A escola **serve a quem?** A todos.
6. As matérias, os livros, as ilustrações da escola têm **alguma relação com a sua realidade?** Às vezes.
7. Saber ler, escrever e usar a internet, no seu entendimento, **tem alguma relação com autonomia?** Por quê? sim.
8. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola **são aplicáveis fora dela?** não
9. Por ordem, **cite três causas da pobreza no Brasil**.
10. Você acha que o sucesso **depende apenas do esforço de cada um?** sim.
11. Você tem algum irmão(ã) **que deixou de freqüentar a escola?** Caso positivo, por quê? não
12. O que é **"exclusão"**? E estar **incluído**, o que significa? Ser perto para fora.
13. O que você sabe sobre a África e quais as datas mais importantes sobre a história do afro-descendente no Brasil? 21/10.

Eduardo de Souza Cunha

- 1- Não é igual para todos pelo fato de haver muito presente.
- 2- Renaldinho, Dida e Pelé.
- 3- sim
- 4-
- 5- A todos alunos
- 6- Algumas matérias.
- 7- sim
- 8- sim
- 9- A falta de distribuição de renda, a falta de emprego e a desigualdade de alguns países que vivem de quebra por dentro os países.
- 10- Eu acredito que não, grande parte sim mais ao mesmo tempo é preciso um bom planejamento para subir na vida.
- 11- não
- 12- exclusão é

Jader Santos da Silva

Não esqueça de colocar o seu nome e responda de acordo com o texto.
Lembre-se: não existe resposta "certa" ou "errada"; existe a sua opinião e ela é muito importante para nós.

1. O que você aprendeu sobre cidadania? Conforme o texto 1, **ela é igual para todos(as)?** Não é igual para todos pelo fato de haver muito preconceito.
2. Cite o nome de **três negros(as) famosos(as)** no Brasil.
Pele, Gilberto Gil, Raul Seixas.
3. Você já foi **discriminado(a)** alguma vez? Dentro da escola?
Na escola não mas com os amigos perto da minha casa sim.
4. O que você aprendeu sobre **Leis**? Conforme o texto 2, **ela é justa e igual para todos?** Justifique.
ela é justa e igual para todos.
5. A escola **serve a quem?** Nos alunos.
6. As matérias, os livros, as ilustrações da escola têm **alguma relação com a sua realidade?** um pouco tem e um pouco não.
7. Saber ler, escrever e usar a internet, no seu entendimento, **tem alguma relação com autonomia?** Por quê?
tem alguma relação com autonomia.
8. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola **são aplicáveis fora dela?** Sim.
9. Por ordem, **cite três causas da pobreza no Brasil** A falta de distribuição de renda, a falta de emprego e a desonestidade de alguns alunos.
10. Você acha que o sucesso **depende apenas do esforço de cada um?** eu acho que não.
11. Você tem algum irmão(ã) **que deixou de frequentar a escola?** Caso positivo, por quê? Não mas eu tenho irmãos.
12. O que é **"exclusão"**? E estar **incluído**, o que significa? Exclusão é deixar alguém de fora e incluir é por alguém dentro.
13. O que você sabe sobre a África e quais as datas mais importantes sobre a história do afro-descendente no Brasil?

1) Não é igual para todos pelo fato de haver muito pereconseito.

2) Ronaldo, Pelé, Dida.

3) sim

4) não

5) para todos os alunos

6) em algumas matérias

7) sim por que tem

8) sim

9) a falta de emprego, a falta de distribuição de renda e a falta de trabalho.

10) sim, se todos se esforçarem

11) não

12) exclusão é as pessoas que estão fora, e incluído estar junto

13)

Jonas Eduardo Ferreira Furtado

1º NÃO POR CAUSA DO PRECONHEITO

PAULO CÉZAR

2º PELE, SCHERON, POÇO PITANGA

3º SIM

4º NÃO POR QUE TEM MUITAS PESSOAS QUE ~~SAO~~

5º AOS ALUNOS

6º FILIUMAS

7º SIM POR QUE TEM ALGUMAS PESSOAS QUE ACHA QUE OS NEGROS
NÃO ~~PODEM~~ ^{SAO EM ALTA} OU USAR A INTERNETE. ~~ALGUM~~

8º SIM

9º FOME, DESEMPREGO,

10º SIM SE TODOS SE ESFORÇAR

11º NÃO

12º EXCLUSÃO É TIPO ESTAR FORA, INCLUIDO ESTAR DENTRO

Luis Fernando

1. ~~Se~~ nem para todas é igual sempre tratam @ uns melhores que os outro.

2. Taís Araújo, Fêlé, e Robinho.

3. Não. Dentro da escola também não, porque todos se dão bem.

4. Sim. Não. Porque existem pessoas que fazem o que querem por serem ricos e brancos.

5. A cidadania e Aos alunos.

6. Algumas.

7. Sim. Porque ajuda em

8. Sim.

9. Falta de trabalho.

10. Sim. Porque se as pessoas se esforçarem elas podem conseguir o que querem.

11. Não. Porque estão ~~na~~ uma está na 4ª série e a outra na 1ª série.

12. Exclusão é deixar uma pessoa de fora e incluído é por as pessoas juntos.

13.

Não esqueça de colocar o seu nome e responda de acordo com o texto. Lembre-se: não existe resposta "certa" ou "errada"; existe a sua opinião e ela é muito importante para nós.

Maurício, 38/30/09

1. O que você aprendeu sobre cidadania? Conforme o texto 1, ela é igual para todos(as)? Não quase todos.

2. Cite o nome de três negros(as) famosos(as) no Brasil.

CHICO BUARQUI, Romaldo de Melo Gaudin, Ali Chamone e Pires

3. Você já foi discriminado(a) alguma vez? Dentro da escola?

Não

4. O que você aprendeu sobre Leis? Conforme o texto 2, ela é justa e igual para todos? Justifique.

Não é sim de todos brasileiros. Casos de "peão", deixar os favelados na rua, isso não é brasileiro.

5. A escola serve a quem? Serve a todos removem as todas as raças brasileiros.

6. As matérias, os livros, as ilustrações da escola têm alguma relação com a sua realidade? Não

7. Saber ler, escrever e usar a internet, no seu entendimento, tem alguma relação com autonomia? Por quê?

8. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola são aplicáveis fora dela? Em algumas não.

9. Por ordem, cite três causas da pobreza no Brasil

DINHEIRO, EMPREGOS e Unificação

10. Você acha que o sucesso depende apenas do esforço de cada um?

Sim

11. Você tem algum irmão(ã) que deixou de frequentar a escola? Caso positivo, por quê? Não, porque ele nunca foi discriminado, mesmo se ele fosse, meus pais ensinaram a enfrentar as dificuldades.

12. O que é "exclusão"? E estar incluído, o que significa?

é excluir uma pessoa, estar incluído significa não competir com pessoas.

13. O que você sabe sobre a África e quais as datas mais importantes sobre a história do afro-descendente no Brasil? Ainda não estudamos isso.

Não esqueça de colocar o seu nome e responda de acordo com o texto. Lembre-se: não existe resposta "certa" ou "errada"; existe a sua opinião e ela é muito importante para nós.

Nome: Marken Andrade silve

4: 82

1. O que você aprendeu sobre cidadania? Conforme o texto 1, **ela é igual para todos(as)?**

2. Cite o nome de **três negros(as) famosos(as)** no Brasil.

Sandra de sa, Preta Gil, Assisim

3. Você já foi **discriminado(a)** alguma vez? Dentro da escola? **não**

4. O que você aprendeu sobre **Leis**? Conforme o texto 2, **ela é justa e igual para todos?** Justifique.

5. A escola **serve a quem?**

6. As matérias, os livros, as ilustrações da escola têm **alguma relação com a sua realidade?** **não**

7. Saber ler, escrever e usar a internet, no seu entendimento, **tem alguma relação com autonomia?** Por quê?

8. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola **são aplicáveis fora dela?** **não**.

9. Por ordem, **cite três causas da pobreza no Brasil**

Desemprego, baixo nível de escolaridade,

10. Você acha que o sucesso **depende apenas do esforço de cada um?** **não**

11. Você tem algum irmão(ã) **que deixou de frequentar a escola?** Caso positivo, por quê? **Eu tenho irmão, mas nenhum deles largou a escola por causa de preconceito.**

12. O que é **"exclusão"**? E estar **incluído**, o que significa? **significa estar incluído na sociedade.**

13. O que você sabe sobre a África e quais as datas mais importantes sobre a história do afro-descendente no Brasil?

Não esqueça de colocar o seu nome e responda de acordo com o texto. Lembre-se: não existe resposta "certa" ou "errada"; existe a sua opinião e ela é muito importante para nós.

Marcus Vinicius

1. O que você aprendeu sobre cidadania? Conforme o texto 1, **ela é igual para todos(as)**? *Infelizmente não ainda existe muitas diferenças ex: uma pessoa de classe alta e um mendigo (um mendigo que nem é considerado um cidadão)*
2. Cite o nome de **três negros(as) famosos(as)** no Brasil. *DÚDU NUNES, NETUNO, MAURICÍO*
3. Você já foi **discriminado(a)** alguma vez? Dentro da escola? *NAO*
4. O que você aprendeu sobre **Leis**? Conforme o texto 2, **ela é justa e igual para todos?** Justifique. *NAO ISSO SO ACONTECEU PORQUE A HISTORIA DO TRABALHISTA GANHOU GRANDES PROPORÇÕES E JUNTAS TUDO, SE NAO*
5. A escola **serve a quem?** *APROX QUE SERIA DIFERENTE AOS ALUNOS*
6. As matérias, os livros, as ilustrações da escola têm **alguma relação com a sua realidade?** *ALGUMAS SIM ALGUMAS NAO*
7. Saber ler, escrever e usar a internet, no seu entendimento, **tem alguma relação com autonomia?** Por quê? *SIM PORQUE E PRECISO PARA O MERCADO DE TRABALHO*
8. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola **são aplicáveis fora dela?** *SIM*
9. Por ordem, **cite três causas da pobreza no Brasil** *DESEMPREGO, FALTA DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES E BAIXA ESCOLARIDADE*
10. Você acha que o sucesso **depende apenas do esforço de cada um?** *NAO PRECISA-SE DE UMA OPORTUNIDADE*
11. Você tem algum irmão(ã) **que deixou de freqüentar a escola?** Caso positivo, por quê? *NAO*
12. O que é **"exclusão"**? E estar **incluído**, o que significa? *NAO SEI*
13. O que você sabe sobre a África e quais as datas mais importantes sobre a história do afro-descendente no Brasil? *NAO SEI NADA NUNCA ESTUDEI SOBRE A AFRICA OU MEUS AFRO-DESCENDENTES*

DESEMPREGO, CORRUPÇÃO, Falta de investimento por parte
do governo nas PERIFÉRIAS (vilas e bairros menos privilegiados)

Este é um dos pontos de partida e não há o tempo de resposta
Lembre-se: não existe resposta "certa" ou "errada"; existe a sua opinião e
ela é muito importante para nós.

Não esqueça de colocar o seu nome e responda de acordo com o texto. Lembre-se: não existe resposta "certa" ou "errada"; existe a sua opinião e ela é muito importante para nós.

Gidmei

1. O que você aprendeu sobre cidadania? Conforme o texto 1, **ela é igual para todos(as)?** *Eu aprendi que as vezes sim e as vezes não é igual a todos.*
2. Cite o nome de **três negros(as) famosos(as)** no Brasil. *Romaldinho, Preta Gil, Dida*
3. Você já foi **discriminado(a)** alguma vez? Dentro da escola? *NÃO*
4. O que você aprendeu sobre **Leis**? Conforme o texto 2, **ela é justa e igual para todos?** Justifique. *Sim, sendo negro ou Branco.*
5. A escola **serve a quem?** *Para todos, para aprender e se emformar na vida.*
6. As matérias, os livros, as ilustrações da escola têm **alguma relação com a sua realidade?** *NÃO e SIM*
7. Saber ler, escrever e usar a internet, no seu entendimento, **tem alguma relação com autonomia?** Por quê?
8. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola **são aplicáveis fora dela?** *NÃO e SIM.*
9. Por ordem, **cite três causas da pobreza no Brasil** *Por causa dos poderosos. As diferenças culturais e de cor.*
10. Você acha que o sucesso **depende apenas do esforço de cada um?** *Sim e NÃO*
11. Você tem algum irmão(ã) **que deixou de freqüentar a escola?** Caso positivo, por quê? *NÃO*
12. O que é **"exclusão"**?. E estar **incluído**, o que significa?
13. O que você sabe sobre a África e quais as datas mais importantes sobre a **história do afro-descendente no Brasil?** *Eu sei que África é parte do Brasil por partes da nossa colonização Brasileira. África e o Brasil tem quase a mesmas culturas como a Bahia o baturque.*

Flávia Munhoz

Não esqueça de colocar o seu nome e responda de acordo com o texto. Lembre-se: não existe resposta "certa" ou "errada"; existe a sua opinião e ela é muito importante para nós.

1. O que você aprendeu sobre cidadania? Conforme o texto 1, **ela é igual para todos(as)?** Cidadania: para mim é ter uma identidade como membro de uma nação. 2ª pergunta: NÃO
2. Cite o nome de **três negros(as) famosos(as)** no Brasil.
Os cidadãos negros do Brasil - Glória Maria e Alexandre Pires
3. Você já foi **discriminado(a)** alguma vez? Dentro da escola?
SIM. Por professores, alunos, pais de alunos etc...
4. O que você aprendeu sobre **Leis**? Conforme o texto 2, **ela é justa e igual para todos?** Justifique. ~~igual~~ não é igual para todos.
5. A escola **serve a quem?** ~~as~~ ~~as~~ ~~as~~ As pessoas que ~~precisam~~ precisam de escolaridade.
6. As matérias, os livros, as ilustrações da escola têm **alguma relação com a sua realidade?** SIM.
7. Saber ler, escrever e usar a internet, no seu entendimento, **tem alguma relação com autonomia?** Por quê? SIM, pois cada um necessita de inclusão social.
8. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola **são aplicáveis fora dela?** Algumas vezes, SIM.
9. Por ordem, **cite três causas da pobreza no Brasil**
falta de ~~inclusão social~~, baixo índice de escolaridade e ignorância do povo
10. Você acha que o sucesso **depende apenas do esforço de cada um?**
Inclusão social
11. Você tem algum irmão(ã) **que deixou de frequentar a escola?** Caso positivo, por quê? SIM, ela não dá valor as oportunidades que surgem.
12. O que é **"exclusão"**? E estar **incluído**, o que significa?
EXCLUSÃO É ESCLUIR algo de algum lugar. 2) É estar incluído em algum lugar com os MESMOS direitos.
13. O que você sabe sobre a África e quais as datas mais importantes sobre a história do afro-descendente no Brasil?
NÃO SEI, pois acho que o ensino público é muito pobre nesta área.

Nome: Thamy Alves

Não esqueça de colocar o seu nome e responda de acordo com o texto. Lembre-se: não existe resposta “certa” ou “errada”; existe a sua opinião e ela é muito importante para nós.

1. O que você aprendeu sobre cidadania? Conforme o texto 1, **ela é igual para todos(as)?** Não
2. Cite o nome de **três negros(as) famosos(as)** no Brasil.
Pelé, Robinho, Ronaldinho Gaúcho.
3. Você já foi **discriminado(a)** alguma vez? Dentro da escola? Não
4. O que você aprendeu sobre **Leis**? Conforme o texto 2, **ela é justa e igual para todos?** Justifique. Não
5. A escola **serve a quem?** *dos alunos*
6. As matérias, os livros, as ilustrações da escola têm **alguma relação com a sua realidade?** *Não ou menos*
7. Saber ler, escrever e usar a internet, no seu entendimento, **tem alguma relação com autonomia?** Por quê?
8. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola **são aplicáveis fora dela?** *As vezes*
9. Por ordem, **cite três causas da pobreza no Brasil** *Fome, desemprego,*
10. Você acha que o sucesso **depende apenas do esforço de cada um?** Não
11. Você tem algum irmão(ã) **que deixou de freqüentar a escola?** Caso positivo, por quê? *Não mais eu tenho irmão*
12. O que é **“exclusão”**? E estar **incluído**, o que significa?
13. O que você sabe sobre a África e quais as datas mais importantes sobre a história do afro-descendente no Brasil?

PESQUISA DE CAMPO - 2ª ETAPA

Concluída a 1ª etapa, procedeu-se no mesmo dia a filmagem em *VHS* da entrevista coletiva após um intervalo de 15'.

Obs. A entrevistada Thuany Alves optou por não participar das etapas seguintes.

Anexo C – 2ª etapa do estudo de campo (entrevista individual) com os alunos da 8ª série do ensino fundamental da Escola CAIC em Viamão, no dia 27 de outubro de 2005.

1º Interlocutor (1): Bárbara Pereira Dias

P. Vocês discutem o que seja cidadania dentro da escola?

R. Não

P. Você tem idéia do que seja cidadania?

R. Não

P. Você poderia citar três negros que tenham relevância histórica no Brasil?

R. Não

P. Como você percebe a discriminação fora da escola? Ela é aberta? É velada?

R. Não. Eu acho que não. Antes era, sim. Agora não tem mais discriminação. No meu ponto de vista não.

R. Eu acho que não depende do teu tipo de cabelo, porque tudo que Deus criou é maravilhoso. Deus não fez nada feio, entende? Eu já conheci várias pessoas. Até a minha mãe tinha uma amiga que não é bem encaracolado. Ela é negra e eu acho o cabelo dela lindo. Ela soltou e fica um tipo assim Black Power, e uma senhora chegou para ela e disse que ela ficou linda com aquele cabelo. E ela nunca mais... Agora ela usa solto. Não fica “grandão”. Fica baixo assim... Aquela coisa assim crespa, sabe. Escorrido.

P. A valorização da negritude passa pela valorização da estética negra?

R. Acho sim.

P. O que você ouviu sobre leis dentro da escola?

R. Acho que nada...

P. Você ouviu falar, por exemplo, da Lei 10.639 que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Negra dentro da escola?

R. Nunca ouvi falar.

P. É tratada a questão da etnia dentro da escola?

R. Não. Agora é que teve um...uma... Como é que é? A gente começou a fazer um trabalho e a gente fez sobre negros. Não sobre negros. Sobre discriminação. Entrou o negro, mas não foi só sobre o negro. Foi sobre todos os tipos de discriminações.

P. E a história do negro? É contada outra que não seja a da escravidão?

R. Não.

P. E a discriminação dentro da escola, como brincadeiras de mau gosto. Isso acontece? Só nas séries iniciais?

R. Olha. Eu acho que bem antes, quando eu estava na 2ª eu era meio discriminada. Agora eu acho que não. Pelo menos eu não me sinto. Até tem “uns guri” do colégio chegam e falam: “Ah! Tu é nega macaca” . Chegam para mim e dizem: “Ah! Tu é negra.” Pra mim não é uma ofensa. Pra mim é um elogio. Eu me sinto bem. Chegam pra mim e dizem que sou negra. Meu pai é sarará. Minha mãe é negra. Eu não me sinto mal se uma pessoa me chamar de negra. Eu me sinto bem até.

P. Mesmo sendo a maior parte dos livros didáticos e cartazes, histórias, etc feito sobre um modelo branco, como tu te sentes na escola? Você se vê dentro dela?

R. Eu consigo me enxergar na escola. Agora eu consigo porque antes eu meio discriminada. Eu me vejo assim, olha... Eu fico no meio de todo mundo, brancos, loiros e eu não me sinto mal. Eu acho que todos nós somos de uma só raça – a raça humana. Por que se tu pegar e cortar todo mundo no meio, todo mundo é igual. Só muda a cor, entende? Eu acho assim ó, para ser bem sincera, eu acho que o negro é uma cor muito linda. Eu já conheci várias pessoas querendo ser negras e negros ou querendo ser brancos, né?. Mas eu nunca me senti discriminada. Nunca me senti mal, assim...de estar no meio dos outros no colégio.

P. A escola trabalha com você o que seja autonomia?

R. Não.De jeito nenhum. Eu não sei o que é autonomia.

P. Tu achas que aquilo que é aprendido dentro da escola pode ser usado fora dela?

R. Acredito. Mas acho que falta muito, ainda. Eles explicam coisas, mas só que tem coisas que, como é que eu vou dizer? Acho que tudo que eles explicam aqui dentro eu vou usar quando eu sair... Arranjar um emprego, eu vou precisar... Só que tem muitas coisas, tipo, sobre o negro que eles não falam dentro da escola, mas tu tem que te acostumar por causa de que na rua tu pode ser discriminado...

P E a questão da exclusão e da inclusão, isso é tratado na escola?

R.Não.

P. Bárbara, a experiência mostra que o negro não tem as mesmas chances de subir na vida que o branco. Tu tens alguma idéia sobre isso?

R. Realmente assim ó, os brancos eles sempre são ... Como é que eu vou dizer?

P. Melhor sucedidos?

R. É. Sempre assim... Ai, eu não sei como é que eu vou te explicar o que eu acho assim...

P. Sabes que isso ocorre, mas não sabes explicar porque isso existe?

R. É.

P. E dentro da escola não é trabalhado com vocês essas questões?

R. Não.

2º Interlocutor (2): Eduardo Souza Cunha e 3º Interlocutor (3): Jader Santos da Silva

P. O que você ouviram falar de cidadania dentro da escola ou fora dela?

R. Jader: Eu acho não.

P. E tu Eduardo?

R. Eu também acho que não. Cidadania eu já ouvi falar, mas não explicam direito.

P. E o que tu entendes, Eduardo, como cidadania?

R. Ter o direito de ter sua opinião, poder falar abertamente, poder expressar...

P. Ter direito de escolha?

R. Direito de escolha.

P. Jader, a cidadania é igual para todos?

R. Acho que não. Acho que não é igual para todos.

P. E o negro, tem a mesma “cidadania” do branco?

R. Acho que não, mas... alguns têm.

P. E os negros que têm, tu achas que é por uma questão de dinheiro e classe social?

R. Eu acho que é porque lutaram para conseguir.

P. Tu achas que a vitória depende apenas do esforço próprio de cada um?

R. Eu acho que sim.

P. E tu, Eduardo, concorda com isso?

R. Eu acho que algumas vezes depende só do esforço, mas às vezes depende também de uma “mãozinha” pra conseguir subir na vida.

P. Eduardo: três nomes de pessoas famosas que não sejam cantores, artistas ou jogadores de futebol.

R. Presidente... O líder dos negros que eu esqueci agora... Parece que era africano....

P. Zumbi dos Palmares?

R Não, era outro. Foi preso, foi exilado. O..

P. Brasileiro.

R. Não

P. Então era o Nelson Mandela?

R. É.

P. Já ouviste falar no Abdias Nascimento? Borel, aqui no RS?

R. Não. É...Essa coisa né? A gente não tem as informações sobre a vida....

P. A única história que é contada é a do período da escravidão?

R. É. A gente só sabe disso... Não falam abertamente sobre a África., os negros, a história dos negros.

P. Jader. Três nomes que tu lembres agora.

R. Que não seja jogador... Eu acho que só... (silêncio)

P. Tu ouviste falar no Príncipe Custódio? Dandara? (silêncio) Não foi falado? Por que tu achas Jader, que esse tipo de informação não vem para vocês?

R. Não sei, acho que eles não têm material pra mandar pra nós...Sei lá...

P. Eduardo. Você já sentiu a discriminação fora da escola.

R. É. Já. Várias vezes me aconteceu isso. Eu vejo como um... Teve um caso agora no campo de futebol, o torcedor do Juventude chamando o jogador do Internacional de “macaco” e isso é uma idiotice. Tanto tempo isso e algumas pessoas já não tem mais isso. Não discriminam mais. Outras ainda guardam isso.

P. E dentro da escola, Eduardo?

R. Dentro da escola? Já. Mas também é a mesma coisa...

P. Ocorre sem motivo ou quando há algum desentendimento entre um branco e um negro?

R. Na maioria das vezes é quando tem desentendimento... daí as pessoas...quando tem um negro discutindo com uma pessoa de outra cor, já vai direto chamando... Ah! “Negro sujo”, não sei o quê, já começam a falar, discutir usando isso, às vezes só existem esses argumentos... Na maioria das vezes começa por briga.

R Por questões de desentendimento, você já viu dois negros usarem como ofensa a questão da raça?

R. Já. Quando o meu pai discutiu com um monte de pessoas... a mesma coisa, só que porém de... Com a pele mais clara... Aí eles se vêem no direito, só porque têm a pele mais clara de ofender a própria raça.

P. Dependente do cabelo, pode-se dizer que uns são mais negros que outros?

R. É

P. Jader. Como é que fica pra ti essa questão da discriminação?

R. Como o Eduardo disse... Acho que...É... Comigo não aconteceu ainda, mas dentro do colégio. Fora já teve um dos meus amigos lá, aí (inaudível)... que eu era negro.

P. Na escola é tratada a questão da lei? A igualdade para todos?

R. Silêncio.

P. Eduardo, vocês, como afro-descendentes, se vêem representados dentro da escola?

R. Muitas vezes acredito que não. Não existem... É difícil você ver professores negros.... Até tem mais, no colégio eu me lembro da... De umas duas ou três professores negros e...(silêncio)

P. Jader: Como é que tu vez isso aí?

R. Não sei...

P. Não tens uma posição formada sobre isso então?

R. Silêncio.

P. O que é ensinado na escola pode ser usado lá fora?

R. Eduardo: ...(inaudível) não pode haver diferença (inaudível) não se aplica lá fora e eu acredito que deveria se aplicar.

P. Jader. É. Eu também acho. Além do estudo, acho que mais nada.

P. A escola trata com vocês a questão da exclusão social? Da inclusão social?

R. Eduardo. Não. Até agora não.

P. Mas vocês sabem que a mulher é tratada diferente do homem, que o pobre é tratado diferente que o rico, que o negro é tratado diferente do branco. Vocês conseguem associar isso aí a exclusão?

R. Eduardo. Acho que... São diferenças que... Jader dá uma mãozinha aí...

R. (silêncio).

P. Vocês sentem, mas não conseguem explicar, é isso?

R. É.

P. Vocês já devem ter percebido que, normalmente, o branco é melhor sucedido profissionalmente, economicamente, etc. A escola trata essas questões com vocês?

R. Jader. Talvez isso possa acontecer pelo fato de o passado dos antepassados dos brancos serem mais... bem mais remunerados desde aquela época e daí veio vindo, e os negros, como eram escravos, tinham mais dificuldades, e aí quando acabou a escravidão eu acredito que ficou difícil para os negros conseguir subir na vida, pois os brancos eram bem mais.... tinham mais dinheiro e se manteve até hoje.

P. Como tu chegaste a essa conclusão? Intuição ou foi ensinado na escola?

R. Jader. Cheguei raciocinando, porque em aula não...(silêncio).

P. Em aula nunca foi tratado isso?

R. Jader. Não.

P. Então tu concluis que nem todos são iguais perante a lei?

R. Não.

P. Jader. Como poderia ser superado isso?

R. Não tenho nenhuma idéia....

P. Eduardo. Tu sentes o problema também?

R. É.

4º Interlocutor (4): Jonas Eduardo Ferreira Furtado e 5º Interlocutor (5): Paulo César Vergara Oliveira.

P. Já foi tratada a questão da cidadania com vocês na escola?

R. Jonas. Não. (inaudível)

P. Nem nas aulas de religião esse tema foi abordado?

R. Não.

P. Na tua concepção, a cidadania é um direito igual para todos?

R. Sim.

P. Tu acreditas então que a mulher o pobre e o negro têm os mesmos direitos de um homem branco e rico?

R. Claro.

P. E para ti, Paulo?

R. Eu acho que não. Acho que tem uma discriminação entre o branco e o negro.

P. Esse tema já foi tratado em sala de aula?

R. Não.

P. Três nomes de negros famosos que não sejam artistas, jogadores de futebol, atores, músicos, etc.

R. Jonas. Não conheço nenhum.

P. Nunca ouviste falar em Zumbi?

R. Já.

P. E tu, Paulo?

R. Roco Pitanga... Acho que só...

P. E Henrique Dias, Cruz e Souza, Abdias Nascimento, nunca forma comentados. Nem em aulas de História?

R. Silêncio.

P. Por que tu achas que esses nomes são ocultados?

R. Jonas: (inaudível)

Paulo: É. Nunca falam.

P. E tu, Jonas?

R. Também acho.

P. E sobre a discriminação fora da escola, Jonas. É aberta, velada, como você sente isso?

R. É assim ó... tem.

P. E aqui, dentro da escola?

R. Eu acho que não.

P. Nem em caso de briga, de negro com branco, por exemplo?

R. Jonas. Eu nunca briguei no colégio...

P. E tu, Paulo?

R. Já fui discriminado, já. Até pelos professores também. Uma vez eu briguei no colégio e foram todos para cima de mim e quase nem falaram com ele. Eu era o mais culpado. Tu entra, vai buscar alguma coisa no mercado fica todo mundo em cima...

P. E vocês, como é que encaram esse negócio da negritude, da estética, da cor, do cabelo. Antes o pessoal parecia se esconder, se negar. Como fica isso de assumir a raça?

R. Paulo. Agora... Agora eu acho que não é tanto, né?. Esse negócio assim de cabelo, essas coisas. Eu acho que não.

P. E para a mulher, vocês acham que é mais difícil isso?

R. Jonas: Eu acho que é.

Paulo: É.

P. E sobre lei? Isso foi tratado na escola com vocês?

R. Jonas: Não.

P. E questão da igualdade...

R. Jonas: Também não

P. A televisão, as revistas, os cartazes, o material didático usa a figura do branco. Vocês se vêem representados dentro da escola? O negro tem um espaço dentro da escola?

R. Jonas: Bom...Espaço... Tem para todo o mundo.

P: E para ti, Paulo?

R: Paulo. É. Eu acho que é para todo mundo o espaço...eles não largam na cara assim...normal. É para todo mundo.

P: Vocês sentem alguma coisa “embaçada” de vez em quando?

R: Paulo.De vez em quando sente.

P. Mas não dá para explicar?

R. Paulo: Não dá para explicar.

P. Com relação ao que vocês aprendem aqui dentro, dá para usar lá fora?

R. Jonas: Dá.

P. Para profissão, concurso?

R. Paulo: Dá para usar pouco, eu acho.

Jonas: é...

Paulo: não dá para usar tudo, tudo.

P. Vocês discutem sobre inclusão ou exclusão social na escola? Em alguma matéria, como Religião, História?

R. Jonas: Não.

P. E tu, Paulo?

R. Também não.

P. Vocês acham que o branco tem mais oportunidade? De subir na vida, de ser visto? Até em propaganda é um cara branco. Por que vocês acham que o negro tem mais dificuldade para subir na vida?

R. Jonas: (inaudível). Porque ele acha que os negros não têm estudo

P. Mas a capacidade do negro é igual a do branco.

R. Jonas: Claro.

P. Paulo?

R. Ah, eu acho que eles levam mais pensando na escravidão nos anos atrás... que o negro não podia fazer nada, era só escravo. Tem uns que acham que deve ser assim até hoje. Liberdade só para branco.

P. Para ti isso ainda é um negócio da escravidão, trabalho braçal e tal?

R. Paulo: Eu acho que é... o lado lá de trás que...o branco....que o negro tem que trabalhar em casa de família. Não pode ser o dono de alguma empresa, alguma coisa assim.

P. O que poderia ser feito para mudar essa realidade?

R. Paulo: Eu acho que o negro tinha que falar mais, “meter mais a cara”, falar e não se esconder porque hoje em dia eu acho que o negro tem medo de “meter a cara” e falar... Não sei...

P. E na escola? Entra na roda essa discussão?

R. Jonas: Não.

P. Nem professor negro toca nesse assunto com vocês?

R. Jonas: Não.

P. E tu, Paulo?

R. Não.

P. Mesmo passados mais de cem anos da abolição, ninguém explica para vocês por que essas coisas são assim?

R. Paulo: Por isso é que eu digo... O negro se esconde, né?. Até os professores negros não falam nada disso no colégio. Deveriam falar mais... O negro esconde.

P. Tu achas que a escola poderia fazer um pouco mais em relação a isso?

R. Jonas: Com certeza.

P. Vocês já ouviram falar alguma coisa sobre a lei 10.639, que obriga o ensino da História e da Cultura Negra na escola?

R. Jonas: Não.

Paulo: Não.

Entrevista realizada na Escola de Ensino Público Fundamental Monte Alegre – junto ao CAIC, em Viamão-RS

Data: 03 de novembro de 2005.

6º Interlocutor: Luis Fernando (6)

P. O que é cidadania para ti?

R. Bom, eu acho que cidadania nem sempre é pra todos, porque têm pessoas que são pobres e não dão valor para aquelas pessoas. Pensam que as pessoas não valem nada. Já as que trabalham, até os lixeiros que trabalham carregando coisas entram num ônibus e estão sujos, mas são trabalhadores e tem gente que não dá o mínimo valor para o que eles fazem e, se não fossem eles, o lixo ficaria toda nas casas. Os pátios ficariam todos sujos.

P. Então tu entendes cidadania como uma construção coletiva da sociedade?

R. Sim

P. Para ti, o fato de estar empregado é vital para o exercício da cidadania?

R. Eu acho que todos são cidadãos, mesmo os que não trabalham, porque eles não tiveram oportunidade. Todos querem ter trabalho, mas tem uns que não conseguem, por não se vestirem bem... (silêncio).

P. E tu acreditas que, nesse caso, eles têm a mesma cidadania que outros?

R. Não.

P. E o negro? Exerce a mesma cidadania do branco?

R. Não. Para mim parece que tem vezes que o negro, mesmo tendo trabalho, é discriminado... Já um branco não é tão discriminado assim... É normal com eles.

P. Tens idéia por que isso ocorre?

R. Não. Mas eu acho que todo o negro é... É... Rouba, todo o negro só serve para ladrão...

P. Na escola é tratada a questão da cidadania? Do seu exercício, limites, conceitos?

R. Não. Na escola nós não temos... Agora é que vamos fazer um trabalho sobre a África, falar mais sobre o negro mas, até agora, não tinha...

P. Vai ser no dia 20 de novembro?

R. Sim.

P. A data da morte do Zumbi dos Palmares

R. Sim.

P. Tens idéia do que seja autonomia?

R. Não...(inaudível)

P. Tu achas que a escola ensina a pessoa buscar o conhecimento por si? Para exercer uma cidadania independente?

R. Não sempre. Em algumas vezes só.

P. Isso não é tratado em nenhuma matéria em especial?

R. Não.

P. A escola está a serviço de quem?

R. Eu acho que a serviço do aluno, porque o aluno precisa saber alguma coisa e também para o mercado de trabalho.

P. Já foste discriminado alguma vez?

R. Não. Até agora não.

P. Nem dentro da escola?

R. Nem dentro da escola.

P. Nem aquelas brincadeiras desagradáveis?

R. Não, brincadeira tem, mas só brincadeira mesmo.

P. E sobre inclusão social? Tens idéia do que seja?

R. Tenho para mim que inclusão é quando está uma pessoa incluída nas atividades, coisas assim.

P. E exclusão?

R. É quando a pessoa está de fora. Não deixam a pessoa participar daquela atividade, porque a pessoa não sabe isso ou aquilo...

P. Porque tu achas que o negro tem maior dificuldade de ascensão social? Tu achas que isso é uma forma de exclusão?

R. Eu acho que sim porque a maioria dos negros não consegue crescer, até porque tem o racismo, as pessoas começam a discriminar no trabalho, coisas como eu já falei...E os negros se sentem excluídos e passam a não acreditarem naquilo que querem.

P. Tu achas que o negro, em razão disso, se sente incapaz de competir, de concorrer? É isso?

R. Sim. Porque se ele, se qualquer pessoa... Se ela quiser, ela consegue. Porque com a força de vontade que a pessoa tiver a pessoa sempre vai conseguir

P. Achas então que “subir na vida” é uma questão só de vontade pessoal.

R. Sim.

P. O fato de maioria das vezes as propagandas de pessoas bem-sucedidas, atores, cartazes e até material didático sempre tem o branco como referência. Alguma vez isso já te incomodou? Em algum momento chegaste a te sentir estranho dentro da escola?

R. Já. Porque antigamente os negros sempre foram escravos. Nunca um negro teve uma posição boa e, agora, nas novelas eles estão ganhando os espaços deles. Só que ainda existe essa questão do racismo. Tem gente que não aceita essas coisas.

P. Já pensaste que isso é uma questão de idealizar o branco como “normal” e o negro como um “estranho” na sociedade. Será que não é essa idéia que dificulta a ascensão do negro?

R. Bom. Eu acho que não por que... Todos têm a mesma... Todos são pessoas. Todas têm idéias, mas não... Para cada um, um não é melhor que o outro.

P. Achas que as oportunidades são iguais?

R. Não. As oportunidades não são iguais, mas gera a oportunidade se a pessoa corre atrás...

P. Fernando, eu gostaria que tu me citasse alguns negro famosos que não fossem cantores, atores, desportistas. Três negros de relevância cultural, científica, literária, histórica, política que te ocorresse agora.

R. Nenhum.

P. Isso não é tratado na escola?

R. Não. Não. A escola só trata de coisas antigas e que falam sobre o branco, só. Coisas culturais, assim... Negros, assim, não.

P. A não ser o período da escravidão?

R. Sim, a não ser o período da escravidão.

P. Já chegou ao teu conhecimento que em janeiro de 2003 foi publicada uma lei que obriga o ensino da História e da Cultura do negro na escola?

R. Sim, mas mesmo com essa lei não mudou nada. A maioria dos colégios ainda não fala sobre isso.

P. Por que tu achas que isso acontece?

R. Pelo fato de que, antigamente os negros serem só escravos...Só falam sobre a escravidão deles. Não falam o que acontecia no país deles mesmos antes deles serem escravos.

P. Achas que agora vai ser difícil achar alguém que fale sobre eles, sobre o país deles, sobre a história deles?

R. É. É meio difícil, mas sempre tem alguém que sabe, sempre tem alguém que possa saber um pouco.

P. Já convidaram algum palestrante negro, já fizeram algum seminário que tu saibas sobre esse assunto aqui na escola?

R. Não.

P. Luis Fernando, e sobre a autonomia que falávamos ainda há pouco, tu achas que saber ler, escrever e usar a internet, isso tem a ver com autonomia?

R. Certa parte sim, porque todas as pessoas elas usam aquilo...Precisam para trabalhar...

P. Senão ficam sempre dependendo?

R. Sim. Senão ficam sempre dependendo.

P. E sobre a pobreza no Brasil, poderias citar algumas causas?

R. (Silêncio)

P. Por que tu achas que tem tão poucas pessoas ricas e tantas pobres?

R. Ah! Pelo desemprego. As pessoas não têm muitas oportunidades... Não têm oportunidade de mostrarem o que sabem, que as pessoas de cor também aprendem a viver e eu acho que precisariam surgir mais oportunidades.

P. Achas que tudo que é aprendido na escola pode ser aplicado lá fora?

R. Algumas coisas sim.

P. Por exemplo?

R. É mais ou menos por causa de que... A Matemática. A matemática se usa muito. O Português, se usa muito para falar correto.

P. Tens mais alguma coisa para colocar?

R. Não. Eu acho que é isso.

7º Interlocutor: Marvin Andrade Silva (7)

P. Que idéia tu tens sobre cidadania?

R. É ser considerado um brasileiro. Não pode deixar de lado de que...dar mais interesse ao negro, cobrar o nosso passado... Porque o branco está na frente.

P. Achas então que o negro exercita uma cidadania diferente da do branco?

R. Sim.

P. Então se o branco está em vantagem na ascensão profissional que o negro não tem, por exemplo; aí eu pergunto: Isso é cidadania?

R. Tem que ser igual, né? Se alguém me discriminar na rua, não posso fazer nada porque eu sei que sou negro.

P. Quando um policial aborda uma pessoa bêbada, caída na vila, e chama de cidadão, o que tu achas disso?

R. Tá certo. Tem que chamar a pessoa de cidadão e não chamar a pessoa pelo nome da raça. Se é cidadão é cidadão. Tem que chamar ele de cidadão.

P. Quais os critérios para ser considerado cidadão?

R. Não sei.

P. Eu gostaria Marvin, que tu me citasse três negros famosos que não sejam jogadores de futebol, artistas ou músicos.

R (inaudível). É meio difícil...

P. A escola trabalha isso com vocês?

R. Não. A escola não trabalha isso com a gente.

P. E a História do negro que é contada, é aquela da escravidão ou falam sobre a trajetória do negro da abolição até o século XXI?

R. Já. Só sobre a história do negro, mas antes do século XXI, do negro no passado, escravizado.

P. Já fostes discriminado alguma vez?

R. Já, mas quando criancinha pequena, sim. Ela me chamou de “negro macaco”, e eu não fiz nada. Não poderia, porque era uma criança... ela não sabe o que está fazendo.

P. Achas então que esse negócio de discriminação vem muito da família?

R. Vem. Vem muito de família. Algumas vezes não, né? Porque a criança, ela acha diferente uma outra pele... Ela está vendo uma pele amarela, uma pele branca, pele preta, então ela começa a falar de pele; então ela não entende isso e ela vai vendo como é que é, que ela está errada em chamar uma pessoa de negra... Tem de chamar a pessoa pelo nome. Não de negro.

P. E dentro da escola? Tu já foste discriminado?

R. Não.

P. Marvin, tu achas que a lei é igual para todos?

R. Tem que ser igual para todos, né? porque ela não é só para o branco. Tem que ser para o negro também... Não pode discriminar uma pessoa. Mas tem policial que não faz nada porque ele também é racista.

P. A escola está a serviço de quem? A finalidade dela é só o aluno?

R. É. Tem que ser só o aluno. Não pode ser outras pessoas. A escola tem que se dedicar só ao aluno. Não pode deixar uma raça de lado

P. Tens idéia do que seja autonomia?

R. Não. Nunca ouvi falar sobre autonomia.

P. Deixa eu perguntar de uma outra forma. O professor deveria dar a matéria “mastigadinha” no quadro ou ensinar o aluno onde procurar o conhecimento?

R. Tem de ser onde procurar o conhecimento.

P. Isso não seria uma forma de autonomia?

R. É. Eu acho que é isso...

P. E tu achas que a escola prepara para isso?

R. Acho que não.

P. O conhecimento que tu adquires aqui, tu usas lá fora?

R. Sim. Não muito...

P. Dentro do que nós falamos, tu achas que ser escolarizado, saber acessar a internet, são formas de autonomia?

R. Acho que não. Para mim não. Nunca assisti a internet, né?

P. Tu não achas que a internet é uma forma de buscar o conhecimento?

R. Acho que não muito, porque a internet tem mais para branco do que para negro. Acho isso.

P. Esse “mais para branco do que para negro” tu associas a capacidade de ter acesso ao computador, de ter um computador?

R. O negro tem que ter computador também. Não é só o branco. Branco não pode ter tudo.

P. Poderias me citar algumas causas de pobreza no Brasil?

R. O dinheiro, a humilhação e não ensinarem as pessoas a levantarem a cabeça e irem à luta. Eu acho que são essas as causas da pobreza.

P. O sucesso da pessoa depende só do esforço dela?

R. Acho que sim. Vem do esforço da pessoa. A pessoa tem que se esforçar, né?

P. E as oportunidades? São iguais para todos?

R. Extensivas a todos, né? Principalmente para o negro...

P. Tu dizes que tem que ser. Eu te pergunto se é?

R. É assim. É assim.

8º Interlocutor: Marlon Andrade Silva (8)

P. O que entendes por cidadania?

R. Cidadania....

P. O que é ser um cidadão?

P. Ser livre, assim; fazer qualquer coisa... Cidadão assim...

P. No Brasil, a cidadania é igual para todos?

R. Acho que sim e não também, né? Alguns sim, outros não; alguns são discriminados, outros não...

P. Por exemplo, quando alguém aborda outra pessoa caída bêbada num valo e a chama de cidadão, que tipo de cidadania ela está exercendo? Tu achas que ela pode ser considerada como cidadã?

R. Acho que não. É pobre assim... Mas é cidadão, como nós, assim. Pode ser pobre mas é gente.

P. Ser chamado de cidadão como tratamento é uma coisa. Mas no fundo, tu achas que ele é um cidadão?

R. Claro.

P. Mesmo a pessoa que vive nas piores condições é um cidadão?

R. Sim.

P. A questão da cidadania já foi trabalhada com vocês aqui na escola?

R. Já.

P. Em qual matéria?

R. Geografia.

P. Tu achas que o negro e o branco têm o mesmo tipo de cidadania?

R. Tem.

P. As oportunidades são iguais para todos?

R. Sim.

P. Me fala do nome de três negros que não sejam artistas, jogadores de futebol, cantores. Pessoas de relevância histórica, científica, literária, enfim.

R. Bom. Tem... Não sei de nenhum assim que não seja do futebol ou artista.

P. Nas aulas de História ou em outras, é contada alguma outra história do negro que não seja a da escravidão?

R. Não. Eu não sei sobre isso. Nas outras matérias não contam. Geografia conta muito sobre os negros...

P. Na atualidade ou no período da escravidão?

R. Na atualidade e no período da escravidão.

P. A professora de geografia é negra?

R. É

P. Já fostes discriminado alguma vez?

R. Não.

P. Nem dentro da escola?

R. Não.

P. E sobre as leis? Elas são iguais para todos?

R. Acho que são.

P. E a escola? Está a serviço de quem?

R. A serviço....?

P. Sim. Ela existe por qual finalidade?

R. A educação. A comunidade.

P. E o que é aprendido aqui dentro, há possibilidade de ser usado lá fora?

R. Sim.

P. A escola normalmente reflete uma sociedade branca: nos livros, nos cartazes, na história, quando representam uma família. Alguma vez te sentiste estranho dentro dela? Alguma vez te sentiste com se o teu lugar não fosse aqui, ou sempre te adaptasse bem?

R. Me adaptei, sim.

P. Qual a idéia que tu tens sobre autonomia? Do saber onde buscar o conhecimento, do aprender a fazer sozinho. A escola prepara para isso?

R. Sim. Se a pessoa quer aprender...

P. E o sucesso? Depende apenas do esforço de cada um?

R. Sim.

P. Só do esforço?

R. Só do esforço.

P. Os conhecimentos aprendidos dentro da escola têm utilidade lá fora?

R. Tem.

P. Poderias me citar algumas causas da pobreza no Brasil?

R. Emprego....Desemprego, falta de dinheiro. Essas coisas.

P. Não sei se tu percebes assim, Marlon. Mas parece que o branco tem mais chances de ascensão social do que o negro: ocupa cargos mais elevados, melhores salários que o negro. Por que tu achas que isso é assim?

R. Porque as pessoas pensam que o negro não tem estudo. Eles pensam....Eles olham para a pessoa e já pensam assim: Ah, eles olham (para o branco) e dizem: Aquele é nosso. Olham para o negro e pensam assim: Ah, ele não tem estudo, ele não sabe nada... Quando olham para os brancos, eles têm mais....

P. Tu achas então que as oportunidades são iguais para todos?

R. É.

P. Mesmo que entre a escolha entre um branco e um negro, provavelmente o branco irá levar vantagem?

R. Sim...

9º Interlocutor: Marcus Vinícius (9)

P. O que tu entendes como cidadania?

R. Cidadania? Não sei falar mas tenho, assim, em idéia.

P. Tu sabes o que é o exercício da cidadania, mas não tem uma definição para cidadania. É isso?

R. E no exercício da cidadania, tu achas que ela é igual para todos?

P. Não. Tu já perguntou isso e eu já falei que não. Porque tem gente mais pobre e gente que tem mais condições, tem gente que tem mais, que pode mais e tem gente que não tem condições e não têm como sair dessa condição precária, por isso eu acho que a cidadania não é igual, porque cidadania é... (silêncio).

P. É ter direitos civis, diretos políticos...

R. Não. Direitos eles têm, direitos civis, tá... Mas em cima dos pobres é mais fraco, porque todo mundo têm de pagar imposto igual, mas tem gente que recebe mais, tem gente que recebe menos e o imposto já vem descontado.... O salário mínimo cada vez mais baixo...

P. Então ter um direito não significa exercer esse direito?

R. Também. Tem várias vezes que não exercem esses direitos. Muita gente não vota... Muita gente pára de votar. Muita gente vai, vota noutro, nulo, não sabem que votando eles vão mudar.

P. E o negro? Exerce a mesma cidadania do branco?

R. Eu nunca fui discriminado. Acho que sim por que... Eu nunca avalei, sabe, diferença assim.

P. Por que tu achas (podes discordar de mim) que, ao que parece, o branco é bem melhor sucedido socialmente que o negro? Tu achas que as oportunidades são iguais?

R. Não são. Nesse ponto de vista não é mesmo, porque é difícil tu veres um negro como chefe de empresa, dono de alguma coisa grande mesmo, então só se ele lutar muito para conseguir e ter as prioridades certas ainda. Muita gente tem talento, tem capacidade de atingir, mas não tem a oportunidade. As portas não se abrem, né?

P. E por que tu achas que isso ocorre com o negro?

R. Azar

P. Azar?

R. Azar, discriminação, algum tipo de preconceito... É. Pode existir preconceito sim. Eu nunca sofri, sabe, por isso que eu tenho essa idéia (inaudível) eu fico com o meu conceito no meio, sabe, na minha vida, assim, eu nunca sofri nenhum tipo de preconceito. Só apelido, mas apelido é normal, não é... Chamam de moreno, de...Em casa me chamam de crioulo.

P. E na escola?

R. Não tem.

P. Então tu acreditas que “subir na vida” é apenas uma questão de esforço de cada um?

R. Eu acho. Eu acho que se esforçando, tendo capacidade para atingir, então vai.

P. Mesmo sendo discriminado...

R. Mesmo sendo discriminado. Se tiver bastante vontade, consegue.

P. Diz três nomes de negros conhecidos que não sejam famosos por serem jogadores de futebol, artistas, cantores, músicos, enfim.

R. Não me ocorre nenhum.

P. A escola nunca tratou de personagens negros relevantes na História do Brasil?

R. Não.

P. Qual é a história do negro que contam dentro da escola?

R. Falam que eles eram escravos, que eles ganharam a liberdade através da guerra, lutando junto com os brancos... Só isso.

P. E da Abolição para cá...

R. (inaudível) nas guerras, lutando com os brancos e tal... Quem lutasse... Aqui, no Rio Grande do Sul quem lutasse do lado dos Farrapos ganhava a liberdade. Isso aí eu escutei.

P. Que os negros ganharam a liberdade depois da Guerra dos Farrapos?

R. Os que lutaram, sim.

P. Tu ouviste falar de Porongos?

R. Não.

P. E sobre as leis? Elas são iguais para todos?

R. Eu não aprendi muita coisa sobre leis, o que eu sei é o que eu escuto, então...Hã... Eu acho que igual porque o negro vota, o negro tem salário igual (inaudível) não tenho conhecimento de ninguém que seja desvantajado por algum tipo de lei.

P. A escola está a serviço de quem?

R. Do aluno.

P. Não sei se tu concordas. Mas me parece que a maioria das propagandas que mostram carrões, homens e mulheres bem-sucedidos são brancos. Nos livros, a História é contada pelo branco, Europa e tal. Em algum momento tu te sentiste estranho na escola?

R. Já. Me senti uma vez. Numa exposição que eu fui...Num trabalho que nós fizemos... Que eles fizeram, sabe, sobre a História do Brasil e não apareceu nada sobre o negro. Só que eles eram escravos. Mais nada. Nada que eles fizessem ou tivessem um líder sabe? Tipo assim, que levassem eles a uma vitória, assim. Tipo lá na África tinha aquele o...Como é que é o nome...

P. Néelson Mandela...

R. Néelson Mandela que foi preso, fez o caramba, foi Rei da... Foi eleito Presidente da África, né? Pó... Aqui no Brasil nunca teve um.

P. Nas aulas de História, vocês já ouviram falar em Zumbi?

R. Não.

P. Palmares?

R. Não.

P. Agora no dia 20 de novembro...

R. No dia do negro?

P. Dia da Consciência Negra

R. Consciência Negra.

P. É. Também tratam de figuras históricas, revoltas... Tu achas que o negro foi escravizado passivamente?

R. Através da violência. Muita violência. Por que ninguém iria ser escravo pacificamente... Não, não; vou ser teu escravo, trabalhar para ti de graça, em condições precárias, apanhando todo o dia, se não fizer, deixa para mim....

P. E em relação a autonomia. Que idéia tens de autonomia?

R. (inaudível)..

P. O que anda “sobre as próprias pernas?”

R. Com as próprias pernas...Quero ser autônomo um dia.

P. Pergunto em um outro sentido. Dou um exemplo: o professor pode dar um esquema no quadro, a matéria “mastigadinha” ou pode te ensinar como e onde achar aquele conhecimento. Qual deles tu achas que te prepara para ser autônomo?

R. Ah, se ele me der para mim procurar, para mim tentar trabalhar, sabe... Para mim achar. Eu acho que me esforço mais. Acho que... Não sei, fico mais interessado na matéria.

P. É como receber a vara para pescar o peixe?

R. É. Ele pega, me mostra como faz e fala é assim, assim que se faz. Se tu tiveres alguma dúvida pergunta, mas se não tiver, continua fazendo. Também pode se “ferrar”, mas o importante é fazer isso que vocês fazem, sabe. Às vezes os professores são assim... Eles não vêm assim e explicam: Ó! Te mostro. Se quer aprender faz assim, assim, assim. Não aprendeu ainda? Falo: não professor ... Os professores são bons, sabe. Eu acho no meu ponto de vista, são bons. Eles pegam e mostram uma vez como é que se faz; aprendeu aprendeu, né? Por que o professor não pode ficar parado na matéria toda a hora para.... Hã...Ficar voltando à aula.

P. E o conhecimento adquirido na escola, você usa lá fora?

R. Com certeza. Várias coisas que eu aprendo aqui na escola, aqui, não do mesmo jeito, sabe, mas eu pratico fora ... Tipo, Hã... O Português é uma, né? Eu falava muita coisa errada desde o pré (inaudível) eu comecei na escola desde os dois anos, desde os dois anos eu comecei na creche

e eles me ensinavam a ler, sabe? Eu já entrei na primeira série sabendo ler, sabendo ler e escrever. Só não sabia somar e diminuir, mas sabia ler e escrever porque... Aí eu falava tudo certo e a minha mãe fala as coisas erradas, sabe? Depois que acontece assim eu pego e fico olhando para ela... Ó mãe, isso não está certo, fala assim e ela fica meio braba comigo, mas depois ela (inaudível).

P. Tens alguma idéia sobre as razões da pobreza no Brasil?

R. Pobreza... Pobreza? Desemprego, política fraca também. Setor político é muito fraco também. Eles não se empenham por nós, eles não fazem leis para ajudar nós, fazem leis só para enriquecerem, para ter mais... Para ter mais... Como é o nome? Posses. Eles não fazem leis para ajudar o pobre, eles só fazem para ajudar os ricos. Assim não adianta, né? O pobre continua pobre e o rico cada vez mais rico.

P. Em razão disso tu achas que as oportunidades não são iguais?

R. Sim. Para o rico sempre tem mais oportunidades. Assim, se por um golpe de sorte tu ficares rico, bom, o Brasil é ótimo para ti. Mas assim, se tu não conseguires, ó, vai ter que lutar muito para conseguir ficar na média (inaudível).

P. O sucesso depende apenas do esforço pessoal?

R. Não. Precisa de oportunidades. Não adianta a pessoa se esforçar, ter capacidade mas não ter oportunidade, cara. Assim nunca, né?

P. Qual a solução para que o negro ocupe um lugar democrático dentro da sociedade?

R. Eu acho que a gente tem de abrir os olhos; ou melhor, reservar uma parte desses cargos para os negros. Eu acho que é o jeito, né? Por causa de que no passado nós fomos muito... Como é que é o nome?... Prejudicados, hã, sofremos vários tipos de agressões, então acho que não dá nada conseguir uma oportunidade a mais, uma chance a mais, uma vantagem, assim.

P. Achas que as políticas de cotas é uma das...

R. Soluções.

P. Tem mais alguma coisa que queiras colocar?

R. Colocar?

P. Não. Eu acho que essas perguntas aí eram bem...queria falar que melhorou muito. Acho que no passado, meu pai me contava histórias quando era vivo que nossa!

10º Interlocutor: Sidnei Lima Motin (10)

P. Qual a tua idéia de cidadania?

R. Eu acho que....Como assim cidadania? Eu acho que é uma pessoa ter que ajudar as outras.

P. Tens idéia de cidadania como solidariedade?

R. É. Mais ou menos...

P. O conceito de cidadania foi abordado em alguma matéria na escola?

R. Não. Nunca. Aqui no colégio não.

P. Chegaste a ler aquele texto que eu passei para vocês?

R. Não. Fui respondendo as que eu sabia, as que eu não sabia eu lia para ver se eu achava.

P. Gostaria que citasses o nome de três negros famosos que não fossem artistas, cantores, jogadores de futebol ou atletas de outros esportes.

R. Ah! Não me lembro de nenhum. Mais é futebol...

P. Tu achas que não existem negros bem sucedidos em outras áreas que não estas ou os seus nomes são ocultados?

R. É. Não são badalados, mas existir, existe. Acho que aquele... O Mandela, na África eu acho. Nos Estados Unidos, acho que tem um governador...secretário... É. É esses aí que eu lembro, o resto não.

P. E aqui na escola...

R. Aquele, aquele... Um jornalista que mataram ele...é (silêncio).

P. Tim Lopes?

R. É. Esse.

P. Tu já fostes discriminado?

R. Às vezes, quando eu entro no supermercado, numa loja. Quase sempre. Mas aí a gente fica tranqüilo, né? Tem que superar. Não adianta nada....

P. E na escola?

R. Não. Aqui é todo mundo igual.

P. E as leis? Achas que são iguais para todos?

R. Eu sei que se alguém me chamar de negro de um jeito ofensivo eu posso ir na Justiça.... Botar na Justiça, né? No trabalho também, no colégio, em qualquer lugar.

P. A escola existe para servir a quem?

R. Meu. Nós.

P. Não sei se concordas (podes discordar também), mas a maior parte das figuras, propagandas de pessoas bem sucedidas são pessoas brancas. Dentro das escolas, a maior parte dos livros didáticos, falam de famílias brancas, pessoas brancas. Esse fato de usarem pessoas brancas como referência, em algum momento na tua trajetória escolar a escola te pareceu um lugar estranho?

R. Respondendo antes, um pouco antes, que eles falam na escola um pouco, né? Eles não falam muito. Na semana passada falou sobre os negros, sobre reis, rainhas.

P. No geral, quando falam sobre o negro, falam só sobre a escravidão.

R. É. Só isso. Que eles fugiam, brigavam, sobre capoeira. Até estou fazendo um trabalho, um cartaz, que a gente fez sobre a capoeira. Só isso (inaudível) mais nada. Até brinca; chamam Ah! Tu é negrão, tu vai pro pau, vou te bater. Mas tudo na brincadeira

P. E tu não achas que, mesmo de brincadeira, essas coisas contribuem para a baixa na auto-estima do negro?

R. Depende da pessoa, né? Tem pessoas que não gostam que chamem de negro; tem outras que nada sobe para a cabeça. Fica ali, normal no mundo dela. Tem outros que não aceitam de jeito nenhum e até o próprio registro querem trocar, que são morenos. Existe esse negócio.

P. Tu achas que as oportunidades são iguais para todos?

R. Não.

P. Que idéia tu tens sobre autonomia?

R. Eu não sei o que isso significa.

P. Por exemplo: entre dois professores. Um dá a matéria “mastigadinha” no quadro; o outro te ensina onde buscar o conhecimento. Qual dos dois tu achas que está te preparando para a autonomia?

R. Acho que o segundo. Não. Autônomo é o que não está ensinando nada.

P. E se eu te dissesse que ser autônomo “é andar com as próprias pernas” ...

R. É o segundo.

P. É o que te dá a vara e o peixe tu te viras?

R. É.

P. OK..

R. Mais o primeiro... ele vai passar “mastigado”, vai passar pela metade e não vai explicar nada, daí tu tens que te virar, ir atrás...

P. Tu achas então que aquele que te dá a matéria “mastigadinha” é o que te prepara para a autonomia? Ou é o outro que te dá só a dica e tu te viras?

R. É. É o segundo.

P. O conhecimento passado pela escola é usado fora dela?

R. Não. Na rua é outra coisa, a gente não faz raiz quadrada, x^2 , só outras coisas.

P. Cite três causas da pobreza no Brasil.

R. Culpa. Sempre ouvi falar que a culpa é do Presidente, do Governador. Mas a culpa não é só do Presidente e do Governador. É das pessoas também. Elas não ajudam o próximo. Elas não ajudam aquele que está passando fome na rua. É isso que eu penso. Não adianta botar a culpa num homem só... Aliás eles roubam um monte, não ajudam em nada. Não ajudam arrumando as ruas, os hospitais. A gente está olhando toda hora aí na TV, na Santa Casa, lixo do lado das pessoas. Aí as pessoas têm amputadas uma perna, ou um braço e vão morrer... É isso que eu penso.

P. Tu achas que a escola pode ser uma solução para isso?

R. Um pouco. Ela vai ensinar, né? É que hoje tem escola que não está nem aí. Que nem um professor falou. Professor falou que eles mandam a gente... Ah! deixa eles se formarem de uma vez; nem passa nada. Só passa para ficar sabendo o primeiro ano que se rale. O professor diz que não, que ele gosta das coisas bem passadas... Rodou ele vai rodar. Se for por um ponto ele vai rodar. O professor Leonir é gente fina. Ele ensina bem ensinado as coisas.

P. O sucesso depende apenas do esforço de cada um?

R. Depende... De certas pessoas também para ajudar. Mas depende mais é da pessoa. Se tu queres conseguir, se tu sonhas com aquilo, tu tem que ir firme até o final e não tentar chegar na metade do caminho e desistir.

P. Tens mais alguma colocação para fazer?

R. Não, mais nada. É só isso aí.

11º Interlocutor: Flávia Munhoz (11)

P. Que idéia tu tens de cidadania?

R. Cidadania, para mim, é todos terem os mesmos direitos, serem tratados do mesmo jeito assim, seja na escola, trabalho, ter o mesmo salário, né? Mas, o incrível é que isso não acontece e é injusto para muitas pessoas. Mas aqui, no Brasil, não acontece, é isso que eu tenho para mim. Eu

acho que deveria mudar isso. Todo mundo tenta mudar, mas.... Acho que ninguém consegue porque ninguém é unido, ninguém se une em uma única causa e luta por ela. É tudo um grupo e é muito... Como é que eu poderia dizer...Aí...O pessoal é muito sozinho assim. Não tem pessoas... Ah! Eu estou idealizando uma coisa assim de fazer uma greve para um aumento de salário, ou contra a discriminação; daí vai um, dois três e o resto não vai porque já um não quis. É isso. Cidadania, para mim. É todo mundo ter o mesmo direito, serem iguais. Mas isso não acontece. O que ocorre é muito preconceito e discriminação.

P. E em relação a cidadania da mulher e do negro? Ela é igual a do homem branco?

R. Para a mulher hoje eu digo que é, porque conforme o tempo a mulher foi ganhando muito espaço. Agora também descobriram que ela é mais inteligente que o homem, amadurece mais. Está valorizando. Alguns também, não são todos. Mas isso está crescendo e elas ocuparam bastante espaço no trabalho, na sociedade. Já os negros são alguns, porque agora é que eles estão descobrindo, se todos fazem campanha contra o preconceito. Mas eu acho que não é em todo... Assim, aqui no Brasil não é em todo o lugar que a gente vê o negro sendo tratado bem, tendo os mesmos direitos que os outros, que os brancos. É diferente. Acho que é isso... A dos negros não é igual a da mulher. A mulher ganhou mais espaço. O negro já não.

P. Na questão da igualdade, as mulheres estão em vantagem em relação a questão racial?

R. Eu acho.

P. Eu te pediria o nome de três negros conhecidos que não fossem artistas, cantores, músicos, jogadores de futebol.

R. Bom (risos)...Ah! Eu não posso falar de coisa que eu ainda não sei. Eu não vou falar de negros todos, assim mas, para mim os negros, assim, que se destacam mais, não falar um ou dois...Vou falar todos, tipo na África. Os negros são lutadores, porque olha a miséria que eles vivem. Eles lutam... O dia-a-dia deles é só luta. No Brasil também eles lutam contra o preconceito todo o tempo e são esses que merecem ser homenageados, que merecem ter a sua posição na sociedade destacada.

P. Flávia. Quando falam em negro, falam em escravidão. Por que tu achas que da Abolição para cá a história do negro é escondida ?

R. Eu acho que é porque eles não abordam muito a condição do negro no que ele ajudou. Ninguém sabe. A gente aqui... Principalmente no colégio, ninguém fala. Só fala que o negro foi escravo, veio para cá em navios negreiros, hã... Só trabalhava, era maltratado; não falam que ele

ajudou e que fazia revoluções também. Ninguém fala isso. E eu acho que um pouquinho, um pouquinho disso acarreta o que é hoje, acarreta o preconceito porque, se tivessem falado antes (inaudível) dos negros, falassem que ele ajudou, e os negro mesmo como escravos ajudaram a construir o Brasil, eles têm grande participação em tudo que a gente é. Mas ninguém fala. Todo mundo vem com aquele lado: Ah! Que o negro é pobrezinho, é isso, aquilo, é só isso e eles dizem que eles são iguais aos brancos. São todos iguais. Acho que é isso e se o aprendizado do negro na escola fosse como é o do branco, assim, seria tudo diferente. Porque aí todos seriam iguais. Todos seriam tratados da mesma forma.

P. Já foste discriminada alguma vez?

R. Ah! Já. Já fui por professor e por várias pessoas. Uma vez tinha um senhor... o pai da minha amiga entrou numa sala, assim, cheia de professores, cheio de diretores e me lembro com se fosse hoje, e apontou assim para mim: é essa que é a guria que está levando a minha filha para o mau caminho, é essa guria que eu não quero que a minha filha entre na casa dela porque está cheia de marginal ou tem a mãe que é marginal. Eu estou vendo só pela cor dela eu já vejo como ela é. E o incrível é que ninguém se levantou; ninguém falou: não, não é isso. Todo mundo ficou olhando daí eu olhei para o lado e tinha uma professora rindo. Rindo para mim. Rindo como se, há é verdade. E essa professora, a mesma professora falou de mim para todas as turmas que eu era uma pessoa que deveria ter vindo de um lugar ruim, não sei o quê. E tudo isso ocorre pela minha cor. Essa discriminação dos meus colegas, por que... É assim...eu, quando tem alguma coisa na sala, eu levanto e falo. Em todas as aulas e já teve uma colega minha que falou: Ah! Essa neguinha aí! Quer responder tudo, parece que só para se aparecer, alguma coisa assim. Daí eu... Bah! Eu falei para ela que não era por que eu sou “negrinha” que eu sei, sei mais do que tu. É porque eu estudo, porque eu procuro... Procuro por onde me esforçar para ter um desempenho melhor, por que eu sei que a minha condição como negra não é com a tua condição de branca; o mercado de trabalho para mim vai ser muito difícil depois que eu me formar. Tu podes conseguir um emprego antes de mim a gente tendo a mesma formação, tendo sido colegas, mesmo sendo tu mesma...tu mesmo sendo menos capacidade do que eu, tu podes conseguir trabalho melhor que eu porque minha condição como negra é discriminação. É sempre isso. É o que ocorre.

P. Sendo o padrão de beleza o padrão branco, como é que tu lidas com a tua cor, com os teus cabelos, enfim.

R. Para mim eu me sinto uma pessoa normal. Eu sou negra, eu sei disso e eu ando na rua como se fosse uma negra. Eu não me sinto mais que o branco ou menos que ele. Eu me sinto igualada... Mesmo com todo o preconceito que tem. Eu procuro me vestir da maneira que gosto, eu procuro sempre ver o que é bom para o meu cabelo ou não é... Mas essa questão assim eu não trato... Oh! O negro tem que usar tal coisa ou tem que se vestir diferente deles. Eu procuro me vestir do jeito que eu gosto, do jeito que eu me sinto bem na rua como faz uma pessoa normal. Eu não ligo muito para o que os outros pensam, porque se eu fosse ligar para o que os outros pensam, eu seria uma menina “depressiva”, não sairia de dentro de casa, porque o que os outros pensam não importa para mim; o importante é eu estar de bem comigo mesma. E estando de bem comigo mesma é o que importa.

P. Eu te pergunto isso porque a maior parte das propagandas que mostram pessoas bem sucedidas, são pessoas brancas. Até nos papéis na televisão, o negro normalmente desempenha um papel subalterno. Na escola, o material didático, cartazes, a história mostra uma sociedade branca. Tu já te sentiste estranha dentro da escola? Como se não fosse ali o teu lugar?

R. Ah! Algumas vezes. Sabe por quê? Na minha sala são três negros, o resto é tudo branco. Todos. E não são negros assim... a mais negra da sala sou eu e na minha sala sempre tem cartazes e figuras de brancos e quando eu vejo na televisão aqueles shampoos só para brancos, os carros quem fazem as propagandas são os brancos, novelas tem mais gente branca do que negros e eu acho que é discriminação.... eles não sabem o desempenho que o negro tem, eles não sabem a determinação que ele tem para fazer... Até porque eles nunca experimentam, assim, muito. Eles acham que o branco é mais capacitado que o negro ou, até, desanima muitas vezes, eu acho assim... Desanima o negro a procurar um ator negro. Ele é desanimado porque ele sabe que o campo dele, naquele ser ator pode ser ocupado por um branco por causa da discriminação. Ele muitas vezes procura um trabalho mas ele não consegue porque? Por causa do branco. Ele consegue ocupar o lugar do negro... Por que só pela história parece que ele tem mais cultura do que o negro O negro sempre foi tratado como escravo, como “coitadinho”, mas não é. Eu acho que isso está na cabeça de todo mundo. Quando a gente fala em negro, o pessoal Ah! Coitadinho... A gente tem que de falar dele, dar um lugar, um espaço na sociedade para ele. Mas não é isso. A sociedade tem que ser igual, não tem que dar espaço para ninguém, todos têm de caber no mesmo espaço, com os mesmos direitos. Não é bem assim...

P. As oportunidades não são iguais para brancos e negros?

R. Eu acho que não. Eu acho que não. Posso estar errada mas, ao meu ver, não é sempre igual assim, porque tu vê se tiverem três negros e um branco concorrendo a um trabalho numa empresa. Na empresa deles vão ver lá... O branco pode tirar a mesma...Fazer uma prova, assim, e saírem todos iguais e aí, na entrevista, o branco vai ser....Vai sair na frente. Por que? Porque o branco é visto como o que tem mais cultura, sempre foi o mais rico, sempre foi o que tem mais dinheiro lá... É isso que eles vêem. Eles não vêem... eles podem ter visto a prova do negro: Ó! Esse cara (inaudível) e do branco Ó! Eu não gostei. Quando vê a pessoa, a pessoa física, eles pegam e falam: Ó, tu foi escolhido. O branco. Por quê? Porque eles acham que o branco tem mais cultura, são mais sociáveis. Acho que é isso.

P. Qual a tua opinião sobre o sistema de cotas para negros nas Universidades?

R. Ah! Eu acho. Porque o negro é discriminado e tem gente que falou que isso é preconceito. Para que dar cotas para os negros se eles podem concorrer de igual com os brancos? Mas eu acho que não. Todos têm que pensar assim: o negro nunca vai concorrer de igual com o branco. Nunca. Enquanto a sociedade continuar assim, nunca vai concorrer de igual. Por isso tem que dar mais oportunidades para eles, para eles começarem a se mostrar. Daí, quando todo mundo descobrir o poderio dessa gente negra, eles vão começar a concorrer de igual.

P. A escola está a serviço de quem?

R. Educar os alunos. Educar e mostrar aquilo que a gente não conhece da vida lá fora. Não tudo, assim... Às vezes a gente não conhece é... É isso o papel da escola na nossa vida. É mostrar o que está errado. A gente está fazendo errado na rua eles mostrarem. Não só educar aquilo lá... Literatura...Assim, mas os professores terem um contato pessoal com os alunos. Não aquele (inaudível) explicando a matéria. Num determinado momento vai entrar a questão sociedade. E vai entrar. Daí a gente vai ter de explicar para o aluno. Acho que a função da escola é educar o aluno em todos os sentidos.

P. O que é autonomia para ti?

R. Autonomia? Ah!... Autonomia, para mim é eu... é a minha condição de escolher. Escolher o que eu quero. Saber que o que eu quero é o certo. Acho que é isto.

P. Será que não seria algo como andar com as próprias pernas?

R. Sim. Sim. Autonomia para mim é liberdade. Saber o que eu quero para a minha vida, se eu quero ser advogada eu vou ser; vou ter de correr atrás daquilo, não importando qual é a minha

condição na sociedade, derrubando as barreiras que eu tenho. É lutar pelo que eu quero. É isso que é autonomia para mim.

P. Dentro daquilo que acabaste de colocar, ser escolarizado e ter acesso à internet são condições para adquirir autonomia?

R. Eu acho que isso influi bastante, porque a partir de estar incluído na tecnologia, nos estudos, tu vais ter mais capacidade para saber o que tu queres. Tu vais ser igual às outras pessoas. Imagina se tu não sabes ler? Tu não vais saber pegar um ônibus para ir a qualquer lugar... Não vais saber o que tu queres. Vai ficar meio “zozinho” assim, no meio de tanta gente que sabe. Eu acho que as pessoas têm de correr atrás do que elas querem. Tem que se informar, tem que saber ler e escrever, porque tudo isso ajuda uma pessoa a crescer, ela saber o que ela quer do futuro, porque sem estudo.... Não há capacidade sem estudo. A gente sempre tem que estudar, se adiantar, estar lá na frente, saber tudo assim.

P. Tu achas que a escola prepara para a vida?

R. Nem todas. Algumas preparam. Algumas preparam porque elas falam...tem aulas de sociologia e não são só aulas, assim.... Tipo matérias normais. Elas falam tudo sobre a vida e têm outras que não. Principalmente as públicas. Elas procuram só entrar no conteúdo, na matéria. Não falam que a matéria tipo História... Não falam no que influi a História no nosso cotidiano. Elas não falam. Eles não explicam muito bem qual o nosso papel na sociedade, eles não... Tipo Religião. Eles falam até um pouco, mas nem todas as escolas são assim. Que explicam.

P. Poderias me citar pelo menos três causas da pobreza no Brasil?

R. A exclusão racial, que todo mundo fica excluindo o negro e o negro pela exclusão fica a procura de trabalho e não consegue, nas escolas também não. Deixa eu ver...exclusão social também, a falta de trabalho. A falta de trabalho no Brasil é enorme, porque eles estão sempre procurando pessoas capacitadas, mas sabem que no Brasil, a escolaridade é muito baixa. A escolaridade é baixa. Como é que a gente vai ter pessoas capacitadas por que eles querem...Nem todo mundo é super-capacitado; nem todo o mundo é como eles querem e a maioria das vagas de trabalho que têm são para pessoas que têm ensino superior, até o segundo grau, ensino médio completo, mas com experiência. Uma pessoa tipo um jovem que vai procurar um emprego, ele não tem experiência, como é que ele vai conseguir emprego...Ele pode até saber fazer aquilo, mas estão pedindo experiência....Eles têm que saber dar experiência. Tem que dar aquele trabalho e explicar como se faz e a gente vai adquirindo mais experiência ao longo do trabalho. Eles não

entendem se eu estou procurando um negócio.... Pronto, eles não sabem preparar. É isso que acaba gerando a pobreza. O governo também. O governo esse ano ele não sabe o que quer; ele quer progredir mas sempre vai para trás. A corrupção está alta no Brasil, anda louca assim. Solta. E isso influi muito na pobreza do Brasil. A gente quer progredir, mas a gente está sendo amarrado com o desânimo. Eu acho que é isso. Todo mundo está desanimado como alguma coisa. A gente quer progredir, mas não vai para frente.

P. E qual a solução para isso?

R. Bom. A solução é todos pensarem que o nosso país aqui ele é subdesenvolvido. Não tem a capacidade toda que os outros (inaudível) porque aqui querem pensar que nem os outros que são mais capacitados. Eu acho que é todos pensarem juntos e conseguirem trabalhar juntos porque todos, quando estão unidos, e pensam, porque duas cabeças pensam melhor que uma. Então, se não conseguirem pensar nisso, assim, eles não vão conseguir encontrar soluções. Soluções que modifiquem o nosso Brasil, que ande para frente, que acabe com a fome, com a miséria, com as doenças, com a violência. Não só com a fome. Tem que acabar com vários problemas. É isso que eu penso. A minha solução é todos conseguirem pensar juntos, mas para isso eu acho que a gente tem que escolher um governo apropriado, porque não basta escolher; todos têm de pensar juntos se o governo não tem por onde ir. A gente tem que pensar também na sociedade; no Brasil como um todo, como política também. Que todos tem assim...Ah! é culpa do político, é culpa do Presidente e não pensam que na hora que eles vão votar, eles não pensam... Eles não pensam em quem estão votando. Só pensam nas promessas, eles não analisam bem. Acho que o povo brasileiro pensa mais no que as pessoas falam, que prometem e não no que elas estão falando em si. Quando chega na hora das promessas, assim, eles Ah! Eu vou votar nele...Ele está prometendo. Mas, antes disso, eles não analisam o que ele está falando. Acho que a gente tem que prestar mais atenção no que a gente faz....Em quem a gente vota para esses irem para frente.

P. Flávia. Há pouco havias falado que tinhas sido discriminada dentro da escola. Algum professor negro presenciou isso?

R. Sim. Não é professora; é a supervisora do colégio. Ela estava sentada na minha frente. Eu olhei para ela e ela não falou nada. Ela ficou com a cara como se fosse o mais natural. O mais comum. Eu fui obrigada a sair dali por que... Eu falei até, Ah! Eu vou sair daqui porque no meio de tanta gente mesquinha. Não vêem que isso aqui não é comum. Tanta gente que não... Eu falei....Não se levantaram nem para dizer, contradizer ele: Não, o Sr. está errado...Mesmo que eu

fosse, mas ele...Dissemos está errado, não é pela cor dela que o Sr. pode distinguir uma pessoa. Ninguém se levantou. Nem ela que é negra. Ficou com uma cara como se fosse a coisa mais comum.

P E essas questões são tratadas em alguma matéria como História, Religião?

R. Sim. Religião até porque a professora é negra e antes a minha matéria Religião na 7ª série, agora eu estou na oitava, ela não era tratada sobre negros, assim. Eu acho que quando o professor é negro ele trata de “puxar” mais essa questão da negritude para o ambiente escolar, quando não é, não se importam muito. Alguns se importam...Não estou dizendo...Nem todos, nem todos se importam em trazer. Agora, esse ano, a professora “puxou” mais porque ela vê que é precário aqui, na escola alguém falar sobre os negros. Só nessa semana... Na semana que é tratado os assuntos dos negros é que eles falam, mas ao longo do ano não. E ela vem tratando todo o ano, assim. Tu até conheces ela, a Carmem Suzana, excelente professora.

P. Flávia. Tens conhecimento que desde janeiro de 2003 existe uma lei que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura do Afro-Brasileiro nas escolas?

R. Sim. Eu sei. Essa professora mesmo falou. Ela falou que é obrigatório em todas as matérias, ter sempre um professor falando sobre o negro, mas isso não acontece. Eu até perguntei para ela porque não acontece? Ela falou...É porque nem todos se aplicam à lei. Todo mundo quer ensinar aquilo que ele aprendeu, porque antes não tinha, não é? O que eles aprenderam eles querem trazer, mas eles não querem se renovar. Eles não renovam a matéria. E eles nunca falaram sobre isso. Só ela traz esse assunto para a escola. O resto, eles dão a matéria deles e deixam por isso mesmo, ou falam... Tipo literatura, eu não sei qual... Eu não sei de um autor literário negro, porque a professora de literatura só fala sobre brancos. Esses dias eu perguntei para ela e ela falou: Ah! No segundo grau tu vais ver. Não é; mais eu não quero aprender no segundo grau. Eu quero saber agora. – Não, no segundo grau tu vais ver. E na aula de História eu até perguntei: professora, a Sra. pode me dizer o nome de algum negro que influenciou revoluções assim... – Ela...Ah! Na próxima matéria. Na próxima semana eu vou falar. Eu não sei agora. Eu disse: Ah! Vocês sempre estão despreparados sobre os negros; nunca tem nada. Daí as professoras até me (inaudível) e eu vivo “enchendo o saco”, fico perguntando e elas não tem como responder. E eu fico questionando, vocês são professoras ou não são? Vocês têm que correr atrás do ensino do aluno. Como ensinar a não ser preconceituoso no meio de tantas pessoas que são preconceituosas? Que são discriminadoras? Elas discriminam a História do negro. Elas não dão

valor para aquela História que eles construíram no Brasil. E elas me falam: Não Flávia, não é bem assim. É sim. Cada vez que eu pergunto, elas não têm respostas

P. Tu achas que o sucesso depende apenas do esforço de cada um?

R. Eu acho que sim. Ela se esforçando, sabendo o que ela quer: eu quero isso, vou correr atrás disso, vou conseguir, ela sabendo disso ela consegue. Não olhar para o lado e dizendo para uma pessoa: Ah! Tu não vais conseguir por que tu estás em tal situação...Daí ela não, eu vou conseguir porque eu quero, eu vou conseguir. Ela tendo determinação para correr atrás do que ela quer, tendo “garra”, o esforço dela, é o que conta. Não o que os outros pensam, ela pode derrubar barreiras, ela sabendo que vai conseguir ela derruba tudo que está na frente dela, todos os obstáculos ela derruba.

P. Tens mais alguma contribuição para dar?

R. Eu acho que o negro tem que se impor sobre as condições que não estão dando para ele. Ele tem que correr atrás dos objetivos. Eles têm que gritar: Não, a gente não pode viver assim! A gente não pode viver na sombra dos brancos. A gente tem que mostrar a nossa História, nossa cultura. Não num lugar que seja fechado, mas para todos. Eu acho que é isso que eu tinha a dizer.

Anexo D – Fotos do debate com os alunos da escola CAIC de Viamão





Anexo E – DVD do debate dos entrevistados em 18 de outubro de 2005