

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MARIA CONCEIÇÃO LOPES FONTOURA

**A EXCLUSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA
DOS CURRÍCULOS ESCOLARES:
UMA QUESTÃO SÓ DE DESCONHECIMENTO HISTÓRICO?**

Dissertação apresentada
como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em
Educação (Ensino) à Comissão
Julgadora do Mestrado em Edu-
cação/UFRGS, sob a orienta-
ção da Professora Dra. Mari-
lú Fontoura de Medeiros.

Porto Alegre, 1987.

F684e Fontoura, Maria Conceição Lopes.

A exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares : uma questão só de conhecimento histórico? / Maria Conceição Lopes Fontoura. - Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1987.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CDU: 301.172.1:008(=96:81):371.214.1
 008(=96:81):301.172.1:371.214.1
 371.214.1(81):301.172.1:008(=96)
 (81)371.214.1:301.172.1:008(=96)
 (=96)008:301.172.1:371.214.1(81)
 008(=96):301.172.1:371.214.1(81)
 323.12(=96):981
 981:323.12(=96)

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Discriminação: Cultura afro-brasileira: Currículos escolares
 301.172.1:008(=96:81):371.214.1

Cultura afro-brasileira: Discriminação: Currículos escolares
 008(=96:81):301.172.1:371.214.1

Currículos escolares: Brasil: Discriminação: Cultura: Negros
 371.214.1(81):301.172.1:008(=96)

Brasil: Currículos escolares: Discriminação: Cultura: Negros
 (81):371.214.1:301.172.1:008(=96)

Negros: Cultura: Discriminação: Currículos escolares: Brasil
 (=96)008:301.172.1:371.214.1(81)

Cultura: Negros: Discriminação: Currículos escolares: Brasil
 008(=96):301.172.1:371.214.1(81)

Preconceito racial: Negros: História do Brasil
 323.12(=96):981

Negros: Preconceito racial: História do Brasil
 (=96)323.12:981

História do Brasil: Preconceito racial: Negros
 981:323.12(=96)

Brasil: História: Preconceito racial: Negros
 981:323.12(=96)

Bibliotecárias responsáveis:

Jacira Gil Bernardes, CRB-10/463

Lucília Ramona L.de Carvalho, CRB-10/675

Malizi, mais que filha,
uma amiga. A ti dedico este tra-
balho. As intermináveis horas
na casa da avó, as brincadeiras
não concluídas, os passeios des-
marcados e os carinhos não ofe-
recidos, todo este tempo foi em-
pregado na elaboração desta ta-
refa. Filha, precisava gritar
pela nossa dignidade, enquanto
negros e seres humanos. Era o
mínimo que podia fazer.

AGRADECIMENTOS:

- A meus pais, embora pouco ilustrados, sempre valorizaram a importância de ler para transformar;

- Aos demais membros de minha família pelo apoio e incentivo;

- À professora Marilú - orientadora, aceitou o desafio de juntas empreendermos a releitura sobre a participação do negro na História do Brasil. Orientou-me criticamente na identificação dos fatores de sua exclusão dos currículos escolares. Por tudo, agradeço;

- À Glória, amiga de todas as horas, a primeira pessoa que acreditou na realização desta tarefa;

- Às professoras Ana Maria Petersen Martins e Maria Bernadette Petersen Herrlein pelo constante apoio, incentivo e ajuda;

- À Ana Maria, colega e amiga, iniciamos e terminamos o curso juntas;

- Ao pessoal da Biblioteca da FACED, em especial, às bibliotecárias Jacira Gil Bernardes e Lucília Ramona Lima de Carvalho pela ajuda;

- À Débora pela fiel transcrição das fitas;

- Às bibliotecárias Eliane Maria e Liane Costa pelos livros e apoio;

- Ao Grupo Maria Mulher pela oportunidade de crescimento pessoal e coletivo;

- Ao amigo Oliveira pelas conversas "enegrecedoras" e pelos livros preciosos que tanto me auxiliaram no caminho percorrido;

- Aos colegas Alcinda, Bruno, Carla, Celanira, Cláudio, Cristina, Gilberto, Isabel, Jaqueline, Jorge, Laura, Márcia, Marisa, Mauro, Nilva, Noeci, Rosana, Silvana, Valéria, Vânia, Vera e Jurema pelo incentivo;

- À amiga Neusa pela força espiritual, o que muito me ajudou a realizar este trabalho. Axê;

- Aos professores que participaram da pesquisa, sem eles nada seria possível.

Muito Obrigado!

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO/ 1
2. A CULTURA AFRO-BRASILEIRA/ 6
 - 2.1 A vinda do negro para o Brasil/ 6
 - 2.2 Participação do afro-brasileiro na formação do país/ 9
 - 2.3 Resistência à escravidão/ 11
 - 2.4 A discriminação racial contra o afro-brasileiro/ 13
 - 2.5 O currículo e a exclusão da cultura afro-brasileira/ 15
3. PROBLEMA/ 20
 - 3.1 Objetivo/ 21
4. METODOLOGIA/ 22
 - 4.1 Procedimentos/ 23
 - 4.2 Instrumentos/ 25
 - 4.3 Análise dos dados/ 27
 - 4.4 Grupo de professores / 27
 - 4.4.1 O perfil dos respondentes/ 29
5. FATORES DETERMINANTES DA EXCLUSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DOS CURRÍCULOS ESCOLARES/ 30
 - 5.1 Dos fatores relacionados às pré-determinações curriculares/ 31
 - 5.2 Dos fatores relacionados ao desconhecimento da história do afro-brasileiro e a contribuição negra para a construção da cultura brasileira/ 35

5.3	Dos fatores relacionados à cultura oficial em relação a uma cultura subsumida/	45
5.4	Dos fatores relacionados à ordem sócio-econômica/	51
5.5	Dos fatores relacionados à ordem política/	55
5.6	Dos fatores relacionados às questões raciais/	59
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS/	70
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS/	83
	ANEXOS/	89

RESUMO

O presente trabalho, além de ser uma tarefa acadêmica para a obtenção do título de mestre em educação, representa mais um brado negro contra a opressão, o racismo e a contínua desconsideração sofridos pelo negro brasileiro.

Várias são as falácias que pairam sobre o afro-brasileiro. Entre outros objetivos, esta tese pretende auxiliar no conhecimento da verdadeira história do negro brasileiro que, até o presente momento, não faz parte dos currículos das escolas. Urge propiciar aos alunos negro e não-negros este importante ensinamento.

Como desafio buscou-se verificar, através de entrevistas semi-estruturadas, como os professores do ensino de primeiro grau encaram a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares. A pesquisa parte da afirmação de que esta cultura não é incluída no currículo das escolas. A cultura tida como "oficial" e veiculada pela escola, mascara uma discriminação através da idéia de uma "pseudo" igualdade. Sobre os negros enfatiza-se a Lei Áurea como a "maior conquista" obtida. São poucos os negros importantes na História do Brasil e, quando destacados, estes se identificam com a classe dominante. Zumbi, Ganga Zumba, Luiza Mahim, quilombos, insurreições negras contra a escravidão não aparecem nas aulas de História do Brasil.

Assim, das entrevistas realizadas foram detectados seis fatores determinantes da exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares, segundo a ótica dos professores. São fatores que tratam do desconhecimento da história e da contribuição cultural feita pelo negro, da influ

ência sócio-econômica, da influência política, das pr^ê-de-
terminações curriculares, da cultura oficial e a cultura
subsumida e da diferença racial. São fatores que emergi-
ram do concreto das entrevistas e que vão ao encontro da
formulação teórica acerca do tema.

Os movimentos sociais, tendo o negro como protagonista,
buscam alterar a atual paisagem. É preciso dar um basta à
falsa história sobre o negro brasileiro. Faz-se necessá-
rio ressaltar o papel desempenhado na construção do país.
É preciso lutar para modificar a situação em que o negro
se encontra - marginalizado, desempregado e discriminado-
dentro de uma sociedade que se julga de face branca e bus-
ca esquecer o seu lado negro. A luta pela "abolição" está
em andamento. Liberdade sem benesse da princesa, mas li-
vre como se foi em Palmares.

ABSTRACT

THE EXCLUSION OF THE BRAZILIAN-AFRO CONTENTS ON THE SCHOOL CURRICULUM IN THE VIEW OF PROFESSORS

The present work represents most the commitment to accomplish an academic work to obtain a masters degree, a fight against the oppression with the brazilian negro.

This study search to bring on the surface the ideological idea that cover or dissimulate the brazilian negro history.

In this defiance, we try to verify, by interviews with the first grade professors, how was the perspective that bring about the exclusion of brazilian-afro contents on the school curriculum.

The searches showed that the oficial history dissimulate a discrimination, by a pseudo-equity. They not distinguish the relevant negros that fought by the freedom.

We detected six determinant factor on the exclusion of brazilian-afro culture of the curriculum. The factors pick up are the unknow of negro history and cultural contri**u**tion made by negro, the socio-economic influence, the curricula pre-fixeds, the oficial culture and subsumid cul**l**ture and the six factor, the racial discrimination.

The study also became visible that the negro moviment, as the enlargement of the professor conscientization, attempt change this reality, because it's false.

1. INTRODUÇÃO

"O negro africano, antes de vir escravo para a América, era um ser inteiro: corpo e alma livres. Os escravistas não tinham interesse na sua alma - ou na sua cultura, se se preferir. Queriam apenas o seu corpo. A religião, a língua, a arte, a ciência, os costumes, nada disso interessava". SANTOS (1985, p.4)

O segmento afro-brasileiro tem representado ao longo da história do Brasil um papel de destaque na construção do país. Todo aquele que efetuar um estudo sério, cuidadoso e profundo de nossa história, verá cair por terra a farsa da historiografia oficial que presenteia o negro com adjetivos tais como: "preguiçoso, submisso e apático".

Faz-se necessário repisar que o negro representou o papel de importante construtor desta nação. Como escravo desempenhou as mais variadas atividades durante os trezentos anos de cativeiro. Labutou em fazendas, minas e cidades. Por muito tempo foi o único trabalhador do país, pois tudo era realizado por mãos escravas.

Mesmo sofrendo os mais duros castigos físicos para assegurar a sua passividade frente à escravidão, o negro sempre reagiu à sua escravização. Prova está, entre outras, na existência dos quilombos que proliferaram de norte a sul do país, constituindo-se em comunidades onde o negro e elementos de outras etnias, viviam de forma livre e democrática.

A importância do afro-brasileiro não se cingiu somente ao trabalho braçal que realizou. Influuiu decisivamente na formação da cultura brasileira.

Extraídos à força de sua terra, os africanos mantiveram elementos de sua cultura, que foram no Brasil utilizados como forma de resistência ao processo de aniquilação a que estavam destinados. Tais manifestações representaram uma forma de união para a massa escrava.

No início, as manifestações da cultura africana foram vistas com receio pelos colonizadores, temiam por não entenderem os rituais realizados pelos escravos, e por isso os proibiam. Segundo RODRIGUES (1986), os cantos e as danças dos africanos provocavam sentimentos que variavam do medo à cólera. O medo se devia ao caráter desconhecido das cantigas e às sensações místicas, produzidas pelos sons dos batuques. A cólera devia-se à continuidade monótona e envolvente do ritmo. Com o passar do tempo, as expressões da cultura africana foram cooptadas pela ideologia branca, que viu nelas uma fonte inesgotável de lucro. Deu-lhe um repasse branco e passou a auferir vantagens sobre elas. Após sou-se do samba, das religiões, do carnaval ... descaracterizando-os. Hoje os destaques no samba, os pais e mães de santo e o carnaval são brancos.

A cultura é de todos, mas ela mantém as características do grupo a que pertence. Por exemplo, a tarantela é marca registrada do italiano. Podemos dançá-la, mas ela é própria da Itália e dos italianos. Por que as formas culturais negras não podem ter a sua marca reconhecida?

Embora a importância da cultura afro-brasileira para a formação cultural nacional, o concreto tem-nos mostrando que ela não faz parte do currículo das escolas.

O afro-brasileiro vê-se muito pouco contemplado com estudo de valores culturais negros, que estimulem os alunos deste grupo a identificarem-se com o seu segmento racial.

Ao buscarmos um tema para realizar a parte prática do Curso de Pós-Graduação, procuramos, nas disciplinas cursadas, ir delineando o esboço do trabalho final. O tema que nos interessava, efetivamente, ligou-se à questão do negro na educação. Em conversas com colegas do curso, muitos deles tentaram demonstrar que o problema do negro está relacionado à questão sócio-econômica, não se constituindo em algo específico do afro-brasileiro. Discriminados, diziam, são todos os desprovidos economicamente. Entretanto esta resposta, muitas vezes ouvida, não nos satisfazia, tendo em vista que o afro-brasileiro além de lutar pela sobrevivência, tem contra si o preconceito de cor, manifestado em todos os níveis e classes sociais em que possa estar o negro.

Dessa forma, de posse de conhecimentos adquiridos através da ^{vivência} prática de ser negra, aliados aos fornecidos pela literatura sobre o assunto, buscamos verificar quais os fatores que determinam a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares.

O currículo de uma escola, em princípio, transmite os conhecimentos significativos que interessam a toda humanidade. Estuda-se, por exemplo, história geral, indo de épocas anteriores ao nascimento de Cristo até chegar ao momento presente, quando o homem saindo do planeta, busca a conquista de outros planetas.

O estudo da história do Brasil, no entanto, não assume o caráter de universalidade. Estudam-se os vitoriosos, por exemplo, Domingos Jorge Velho, o bandeirante que destruiu o "terrível" Quilombo dos Palmares. Mas não é estudado o que representou este quilombo. Assim como muitas manifestações de insurreição do afro-brasileiro não recebem menção por parte desta história.

Em vista disso, o presente estudo como perspectivas pretende:

- favorecer, como resultante; a médio e longo prazos, o conhecimento do patrimônio cultura afro-brasileiro. O estudo da cultura negra, sem a presença de subterfúgios,

concorrerã para o desenvolvimento de novas atitudes, tanto nos negros como em elementos de outras etnias. Os negros verão respeitados os seus valores, crenças e conhecimentos específicos, enquanto que os não-negros terão oportunidade de compartilhar, conscientemente, de uma cultura que influenciou sobremaneira a formação cultura brasileira.

- outra resultante, também a longo prazo, será favorecer a emergência de identidade e auto-estima negras, frutos da conscientização do afro-brasileiro, oportunizando, como decorrência, a organização e a pressão do negro na sociedade brasileira, na busca do exercício pleno da cidadania.

Cabe aqui esclarecer que a escolha de um conceito amplo de cultura, significando - toda manifestação do ser humano enquanto participante de uma sociedade - deveu-se à intenção de analisar a presença da cultura afro-brasileira no currículo por atividades e nas variadas disciplinas do currículo por área. Participaram da pesquisa professores do currículo por atividades, de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de História, de Geografia, de Estudos Sociais, de Educação Física, de Educação Artística e de Educação Moral e Cívica. Um conceito menos abrangente, por certo, não abarcaria todas as áreas de conhecimentos presentes na pesquisa. Além do mais não era nosso propósito cair no academicismo de analisar conceitos diferentes de cultura, deixando de examinar exaustivamente os fatores determinantes da exclusão da cultura negra dos currículos escolares.

Ao realizarmos nossa tarefa, procuramos uma maneira própria para tratar um tema de interesse da comunidade negra brasileira, considerando sempre a observação aos preceitos estabelecidos para a feitura de um trabalho científico. A necessidade de buscar um método próprio para abordar assuntos relativos aos afro-brasileiros reside, entre outros motivos, na constante tentativa de descaracterizar a importância da realização destes estudos.

Uma das características da cultura africana era a transmissão oral da história dos antepassados, tarefa desempenhada pelos contadores de história. Ainda hoje, no Brasil, muitos conhecimentos que se têm sobre o negro brasileiro, como sua real história; a percentagem mais aproximada do número real de negros no país; a presença de uma ideologia racista na sociedade brasileira... são transmitidos oralmente, pois não fazem parte, ainda, dos livros oficiais, que se encarregam de transmitir a historiografia oficial do país, isto é, veiculam a história onde são privilegiados apenas os feitos realizados pelos brancos. Exemplo é o tratamento dispensado à participação do negro na história do país.

Por essas razões, um trabalho versando sobre temas de interesse da comunidade negra constitui-se em uma tarefa inovadora, atípica e necessária, tendo em vista que traz para discussão questões não consideradas pela pesquisa tradicional.

Convém também mencionar que a parte prática do trabalho foi realizada no período pós-greve do magistério público estadual. Este fato associado ao tempo que dispunha para a conclusão do Curso de Mestrado, obrigaram-me a estabelecer, de comum acordo com a orientadora, um número mínimo de participantes da pesquisa. Participariam dezoito professores do ensino de primeiro grau, caso as informações fossem insuficientes, recorrer-se-ia a mais professores, como o material coletado foi rico, não houve necessidade de aumentar o número de docentes.

A escolha de professores de primeiro grau para fazerem parte da pesquisa, reside no fato de que dos cinquenta por cento de menores negros que chegam à escola, um bom número dela se afasta sem concluir o primeiro grau. Além da necessidade de saírem do colégio para trabalhar, a fim de auxiliar economicamente a família, a experiência concreta tem apontado também como motivo de êxodo do aluno negro, a falta de atrativos no currículo, que o atraia a permanecer na escola. Todos valores, modelos e conhecimentos fornecidos referem-se ao elemento branco. Não há valorização do elemento negro. Por estes motivos centrou-se no primeiro grau a pesquisa, participando professores de primeira à oitava série.

2. A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A cultura afro-brasileira, cuja exclusão dos currículos escolares é o ponto central deste trabalho, não pode ser estudada separadamente da história do negro brasileiro, já que ao construir sua história, os seres humanos vão criando sua cultura.

Segundo MONTAGU (1969), a cultura se constitui na resposta que o homem dá às suas necessidades básicas. É a maneira como o homem se coloca à vontade no mundo, revela o seu comportamento aprendido como membro da sociedade. É o meio de vida de um povo, o meio em formas de idéias, instituições, potes e panelas, língua, instrumentos, serviços e pensamentos, criados por um grupo de seres humanos que ocupam um território comum.

A cultura é, portanto, a vida do homem dentro da sociedade em que se encontra, mediatizada pela natureza em contradição com ela, ou buscando superá-la. A cultura não é privilégio de homens que pertençam a países desenvolvidos somente, a cultura como expressão do homem na sociedade existe em qualquer lugar.

A cultura, segundo MONTAGU (1969), de tal maneira se identifica com a própria vida que não pode ser considerada como algo que se sobrepõe a ela, mas se constitui em uma extensão da vida. Para melhor entender a participação do afro-brasileiro na formação da vida e conseqüentemente da cultura brasileira, faz-se necessário uma revisão sobre a história do negro no Brasil.

2.1 A vinda do negro para o Brasil

Uma questão que merece ser considerada com serieda-

de, refere-se à importância da escravatura para a construção da História do Brasil.

Afirma FREITAS (1982), que três quartas partes da história do Brasil ocorreu sob o signo da escravatura como forma de propriedade e produção. A escravidão no Brasil teve o tempo de duração mais longo que em qualquer outro lugar do Novo Mundo. Iniciou com a colonização do território pelos portugueses, indo terminar em fins do século XIX, sendo o Brasil a última nação a abolir a escravidão.

O caráter significativo da escravatura negra no Brasil não se deveu apenas ao longo tempo de sua existência, mas principalmente ao importante trabalho desenvolvido pelos negros para o enriquecimento do país.

Assim, a escravidão no Brasil abrangeu o maior espaço físico do Novo Mundo. Diferentemente de outros países, que combinaram trabalho livre com o escravo, no Brasil a produção baseada nos escravos primou de maneira absoluta sobre qualquer outra.

O motivo da vinda do escravo africano para o Brasil constitui-se em uma das grandes mentiras presentes na história do negro no Brasil.

FREITAS (1982) revela como se apresenta a explicação usual sobre a troca do indígena pelo africano no sistema escravagista brasileiro. A historiografia oficial mostra o Índio como um elemento que não servia à escravidão devido "à lei dos seus instintos naturais", após capturado, escapava para viver livremente no mato, ou então era eliminado, vítima das doenças adquiridas dos europeus. No caso do africano, a "história" costuma ligar a sua escravização à falsa premissa de sua docilidade no cativeiro: "... já o africano era fisicamente robusto, possuía uma tradição de vida sedentária e se mostrava dócil ao cativeiro, configurando por isto a solução prática e necessário do problema da força de trabalho para a empresa colonizadora". FREITAS (1982, p. 21)

Os verdadeiros motivos da substituição da escravização indígena pela africana não estão ligadas às justifica-

tivas apresentadas e defendidas pela historiografia oficial brasileira.

Estudando-se o processo de substituição do trabalho indígena pelo africano, perceber-se-á que o mesmo ocorreu nas regiões onde houve articulação com o comércio internacional. FREITAS (1982, p. 24) afirma que "sempre que se deu esta articulação, o negro substituiu total e definitivamente o índio num processo rápido e irreversível". Nas regiões onde predominou a economia de subsistência ou que se produzia para o mercado interno, não se deu a troca do indígena pelo africano. Continuando, postula que "onde a economia logo se articulou com o comércio internacional, não houve por parte dos colonizadores qualquer resistência séria à supressão da escravatura indígena para dar lugar à negra".

A respeito do interesse do comércio internacional em introduzir a escravatura negra no Brasil, vale atentar para o que refere FREITAS (1982, p. 24):

"O mecanismo foi, nos três primeiros séculos, esquematicamente, o seguinte: trocar manufaturas baratas por negros na costa ocidental da África; permutar os negros por matérias-primas nas colônias americanas; por fim, vender as matérias-primas na Europa a altos preços, ou seja, a dinheiro de contado. Comércio de resultados fantásticos em que o lucro nunca ficava por menos de 300% e podia em certos casos render até 600%. Foi este comércio que fomentou a produção manufatureira europeia e propiciou a acumulação de capitais que haviam de financiar a Revolução Industrial. O que lhe conferia uma taxa tão desmedidamente alta de lucro era a obtenção das matérias-primas americanas com uma moeda extremamente barata - o negro".

Como pode se ver, a versão oferecida pela historiografia oficial brasileira, não ressalta o verdadeiro caráter da importação dos africanos, que se ligou a interesses mercantilistas, objetivando a permitir-lhes aquisição de matérias-primas com uma moeda não metálica e barata - o negro. (FREITAS, 1983). Desta maneira, se fazia necessário acabar com a escravatura indígena, e conseqüentemente

importar escravos africanos, caso contrário não ocorreria a exportação das matérias-primas produzidas pela colônia.

2.2 Participação do afro-brasileiro na formação do país

A participação do afro-brasileiro no desenvolvimento do Brasil, também é vítima do processo de escamoteação contra a cultura afro-brasileira.

A mão-de-obra escrava foi muito importante nas regiões de produção mercantil no final do século XVI, passando a ocupar um lugar de destaque na economia do Brasil colônia, "à medida que entramos no século XVII. No começo do século seguinte, já é o centro da grande produção colonial em todo o País", assegura MAESTRI FILHO (1984, p. 24).

A respeito do subsídio do afro-brasileiro para o delineamento do perfil histórico da nação brasileira, deve-se atentar para o que diz FREITAS (1982, p. 11):

"vicejou no Brasil a formação social escravista mais importante do Novo Mundo. Nenhum país teve sua história tão modelada e condicionada pelo escravismo, em todos os aspectos - econômico, social, cultural. Pode-se dizer que a escravatura delineou o perfil histórico do Brasil e produziu a matriz de sua configuração social".

O negro representou por muito tempo o papel de único trabalhador neste país, pois tamanha era a pressão do trabalho escravo que o trabalhador livre via-se limitado a estrutura de escravo e senhor de escravo, como consequência tem-se que o homem livre termina vendo toda atividade produtiva como característica da condição servil, afirma MAESTRI FILHO (1984). Como exemplo, este autor cita a transformação de um artesão-livre em senhor de escravo. Ao chegar à Colônia, este alugava ou comprava um escravo, após outros. Depois de ensinar o ofício aos seus escravos, ao artesão cabia o papel de administrador de seus auxiliares. No caso de sua morte, sucedia-lhe o filho, não mais na arte desempenhada pelo pai, mas na posse dos escravos, tornando-

se um senhor de escravo e dedicando ao trabalho um desprezo próprio dos pertencentes à classe de senhor de escravos.

O trabalho escravo primou sobre o trabalho livre durante o período escravagista, sempre que se pode encontrar no mercado escravos a bom preço e meios para comprá-los, afirma MAESTRI FILHO, (1984).

Como se percebe, há necessidade de se revisara história que se transmite nas salas de aula, para que se desmistifiquem uma série de inverdades que pairam sobre o negro, tais como "preguiça, indolência e despreparo para o trabalho, e se põha no lugar o verdadeiro papel do mesmo na construção do país.

Entregue a atividades variadas, indo dos trabalhos no campo, na cidade e em minas, durante os três séculos de cativo, desempenhou com eficiência os serviços que lhe cabiam. A respeito das tarefas executadas pelos afro-brasileiros, refere GORONDER (citado por MAESTRI F, 1984) que no começo da década de 80, do século passado, Louis Couty, um estudioso do Brasil, elencou uma série de profissões desempenhadas pelos negros no Brasil, em uma fazenda de café em São Paulo. Os escravos eram:

"pedreiros, carpinteiros, ferreiros, carroceiros, tratadores de bois, tratadores de cavalos, mecânicos, matadores de formigas, jardineiros, cozinheiros da roça, tratadores de aves, carregadores de comida, consertadores de roupa, fabricantes de sabão, farinhaeros, vigilantes diversos, pretos de eito, lavadores de café, escravos domésticos (cocheiros, arrumadeiras, despenseiros)".

Desta maneira vê-se que o afro-brasileiro foi o principal responsável pela economia na época da colônia, mesmo assim, não passava de uma "peça" para aqueles que o exploravam. Ao escravo não era dispensado qualquer tipo de cuidado. Não havia preocupação com a duração da vida útil de um produtor, desde que ele gerasse a sua substituição.

2.3 Resistência à escravidão

Torna-se difícil ao estudar a história do afro-brasileiro enunciar qual a maior inverdade mostrada pela historiografia oficial a seu respeito. O mito da submissão passiva, pacífica e dócil do escravo africano e seus descendentes à escravização no Brasil, não encontra respaldo nos estudos acerca do processo escravagista.

Todo o período de duração do regime escravista no Brasil foi marcado por revolta de escravos, "cuja iteração não encontra paralelo na história de qualquer outro país no Novo Mundo", assegura FREITAS (1982, p. 28). Tais revoltas para este autor merecem ser alvo de estudos mais aprofundados, pois se desconhece com mais riquezas e detalhes a sua "frequência e intensidade", e são tratados como "episódios marginais do processo histórico brasileiro". Continuando, destaca que se as lutas empreendidas pelos escravos, não conseguiram o êxito de derrubar o regime opressivo, desempenharam o papel de se constituírem no "próprio tecido da luta de classes naquele período da história brasileira".

A luta do negro escravo contra o sistema que o reduzia de ser humano a simples peça teve como principal campo de batalha - o quilombo. Os quilombos localizavam-se em lugares de difícil acesso aos seus captores. Geralmente, em serras selvagens, impedindo a chegada dos inimigos. Muitos destes redutos levaram de vinte a cinquenta anos para serem descobertos, informa FREITAS (1982).

Embora fosse um refúgio para os escravos, a formação do quilombo não era fechada aos demais participantes da sociedade brasileira. Os quilombos constituíram-se em sociedades livres e igualitárias, recebendo de forma amistosa todos aqueles que eram perseguidos pela sociedade escravista, refugiaram-se nos quilombos inclusive pessoas de classe dominante, que caíram no descrédito do sistema de governo da época.

Segundo FREITAS (1982), historiador que vem efetuando estudos sobre os quilombos, há uma série de dificulda-

des para se encontrar dados elucidativos sobre os mesmos, pois sobre eles nada ficou escrito, o que deles se sabe vem através de informações dos seus destruidores. Apesar destes obstáculos, são categorizados sete tipos de quilombos, conforme sua ordem social e econômica. São os seguintes os quilombos registrados pelo autor:

- Quilombos agrícolas - foi esta espécie de quilombo preponderante em todo o país, devido ao fato de os negros africanos vindo para o Brasil, desenvolverem em sua terra uma agricultura bem estruturada.

- Quilombos mineradores - eram menos populosos. Diferentemente dos quilombos agrícolas, não há indícios de que tenham se constituído em repúblicas.

- Quilombos extrativistas - sua existência ocorreu sobretudo na região amazônica. Eram construídos em igarapós e sobre giraus.

- Quilombos mercantis - instalaram-se às margens de rios, em pontos estratégicos.

- Quilombos pastoris - existiram principalmente no Rio Grande do Sul.

- Quilombos predatórios - as atividades predatórias aconteceram em quase todos os quilombos, pois através dela, obtinham-se armamento, munições e outras mercadorias.

- Quilombos de serviços - esta espécie de quilombo proliferou na periferia dos grandes centros urbanos coloniais e pós-coloniais. Neles os escravos labutavam de forma assalariada, constituindo-se, no Rio de Janeiro e em Salvador, em valiosa força de trabalho. A respeito dos quilombos de serviços, vale ressaltar que os mesmos "exerceram uma ação desagregadora sobre a estrutura escravagista, pois os senhores, para impedir que os escravos fugissem para tais quilombos, colocavam-nos no ganho - um sistema no qual o escravo vivia onde bem entendesse e gozava da liberdade à condição de entregar certa quantia em dinheiro ao senhor, periodicamente", relata FREITAS (1982, p. 41).

Como se pode perceber, o período escravagista brasileiro não ocorreu tão pacífica e sossegadamente como preconiza a "História do Brasil", os quilombos representaram, entre outras formas de luta, a insatisfação e repúdio do afro-brasileiro à escravização.

2.4 A discriminação racial contra o afro-brasileiro

IANNI (1987) afirma que as relações raciais no Brasil não podem ser estudadas isoladamente, segundo ele, as manifestações de preconceitos e as barreiras raciais se explicam quando a análise destas situações alcançam as suas raízes, que na sua ótica, não são étnicas, raciais ou culturais, mesmo que a manifestação se dê nestas áreas. Para ele, a raiz da questão reside no contexto das estruturas econômicas e sociais, tendo em vista a formação da sociedade de classes. E como consequência "as relações entre determinados grupos humanos surgem à observação superficial como relações de natureza social ou cultural, como se essas esferas da realidade social possuísse autonomia e significações pertinentes e não derivas", defende.

Entre as explicações para as manifestações de discriminação racial sofridas pelos afro-brasileiros, costuma-se colocar a luta de classe como fator desencadeante do processo. No momento em que houver uma justiça social, tal fato não ocorrerá, postulam alguns. A este respeito diz SANTOS (1985, p. 35) que em países socialistas, onde se presume não existem as formas de exploração do homem pelo homem, o racismo "permanece, enfezado e renitente como uma planta que não se consegue arrancar". Segue, afirmando que no racismo há um componente de irracionalismo que nenhum sistema social teve condições de eliminar.

OLIVEIRA et alii (1985) declaram que o maior número de negros na força de trabalho, aparecem em categorias ocupacionais que oferecem um menor rendimento e exigem pouco ou nenhum grau de instrução, e mesmo dentro de tais catego

rias verificaram que os negros ocupam posições ocupacionais inferiores em relação ao branco.

Salientam, também, o aparecimento de negros em grandes quantidades nas ocupações manuais de menor rendimento, mas em contrapartida, surgem em menor número nas categorias de empregados que desempenham ocupações manuais em indústrias de transformação, de transportes e no comércio, além de formarem um número reduzido de elementos nas ocupações não-manuais.

Pelo exposto, percebe-se que não há igualdade entre negros e não-negros, pois mesmo em situações desfavoráveis, o não-negro continua em posição superior ao negro.

Ao se tentar abordar a questão do racismo brasileiro, esbarra-se em um importante empecilho, que não permite levar avante esta discussão. Justifica-se a não existência do mesmo, devido ao fato de que no país há uma democracia racial, onde todos são iguais, pressupondo igualdade formal e real, que inexistente.

Ao fazer referência à democracia racial brasileira, SANTOS (1985, p. 41) lista quatro situações que bem ilustram o racismo presente no brasileiro.

1º - Nós brasileiros, quando somos pilhados em flagrante de racismo nos assustamos, reagindo, de imediato contra quem denuncia.

2º - Nosso preconceito racial, zelosamente guardado, vem à tona, quase sempre, num momento de competição.

3º - Em nosso país os brancos sempre esperam que as minorias raciais cumpram corretamente os papéis que lhes passaram - no caso do negro, os mais comuns são artista e jogador de futebol. Se fracassam, lhes jogam na cara a suposta razão do fracasso: a cor da pele.

4º - Muitos negros, sobretudo de classe média, costumam hoje em dia dar o troco ao racismo dos brancos, assustando as pessoas que ainda crêem numa "democracia racial brasileira".

Continuando, esse autor compara a questão do racismo brasileiro com a situação de um toxicômano, dizendo que o primeiro passo para a cura deste é admitir que o é. "Assim, se a sociedade brasileira deseja acabar com a violência e o racismo, deve confessar que é violenta e racista".

2.5 O currículo e a exclusão da cultura afro-brasileira

A educação reforça as desigualdades existentes na sociedade. Este princípio é defendido pelas teorias de reprodução. Tais teorias esclarecem como a educação é utilizada para reproduzir as relações existentes no sistema econômico, onde há um favorecimento àqueles que detêm o poder. A este respeito afirma GIROUX (1981, p. 35):

"as teorias de reprodução focalizam o modo como o poder é usado para servir de mediação entre a escola e os interesses do capital. Em oposição às opiniões oficiais sobre escolarização, tais teorias analisam como a escola usa seus recursos materiais e ideológicos para reproduzir as relações sociais e as atitudes necessárias para manter as divisões sociais do trabalho, essenciais para as relações de produção existentes".

O trabalho executado por OLIVEIRA et alii (1983, p. 57) analisando o papel do negro dentro da força de trabalho, chega a conclusões nada promissoras para este segmento racial. Dentre elas destaca-se: "A) os brancos detêm proporcionalmente maior parcela do rendimento das categorias ocupacionais em que estejam". Conforme esta postulação, o negro, até nas atividades onde não é exigida qualificação e nas quais é maioria, não tem um ganho maior que o branco, mesmo exercendo tarefa igual. As autoras ilustram este quadro afirmando que:

"Embora a situação de pobreza ocorra para a população brasileira como um todo (47% das pessoas com rendimento possuem renda igual ou inferior a um salário mínimo), esta situação é bastante diferente para brancos e negros (38,1% dos brancos têm rendimento

(igual ou menor a um salário mínimo, enquanto que para os pretos e pardos tais proporções são de 63,0% e 57,8%, respectivamente)".

Alijado da disputa econômica, vê-se também o afro-brasileiro desconsiderado pelo sistema educacional. Em seu trabalho OLIVEIRA et alii (1983) destacam que entre os menores negros, somente 50% têm acesso à escola. E mesmo entre estes, um grande número dela-se afasta, tendo em vista a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para auxiliar no sustento da família. Conforme a pesquisa, 70% de negros começam a trabalhar entre 5 e 14 anos. Além desta razão, o concreto aponta que a falta de atrativos nos conteúdos fornecidos pela escola, favorece que o afro-brasileiro a abandone.

A investigação a respeito do não aparecimento, nos currículos escolares, da cultura afro-brasileira não teria razão de ser, caso o currículo das escolas fosse "neutro" como se pensava. Os conteúdos estudados não teriam outra finalidade a não ser transmitir conhecimentos universais.

APPLE (1982), manifestando-se a respeito da "neutralidade" dos currículos, sustenta que a educação não é um empreendimento neutro, estando o educador de forma consciente ou inconscientemente implicado num ato político. Estando, desta maneira, impossibilitado de separar "sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas".

Continuando, o mesmo autor afirma que a estrutura constitutiva da maioria dos currículos escolares, encontra-se localizada ao redor do consenso. Poucas são as tentativas verdadeiras de lidar com o conflito, seja de que tipo for. Investiga-se a ideologia do consenso que guarda pouca semelhança com os vínculos e contradições complexas que cercam o controle e a organização da vida social. Desta forma, não são ensinados, ou então serão reinterpretados, em seguida ignorados, por exemplo, a história da classe operária ou a da mulher. No entanto, se ensina a história das elites e a história militar.

FREIRE (1985), a respeito das relações educador-educandos, refere que as mesmas são caracterizadas pela narração ou dissertação e pela prática bancária. Estas implicam a existência de um sujeito, o narrador, e os objetos passivos, os educandos. Os educadores, na narração, induzem os educandos à memorização automática do "conteúdo narrado", transformando os alunos em "vasilhas", que serão "enchidas" pelo educador. Nesta perspectiva, quanto mais o educador encher os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor será, ao passo que os educandos quanto mais se deixarem pacificamente encher, tanto melhor educados serão.

Continuando, postula que não pode haver conhecimento na forma narrativa de ensino,

"pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos". FREIRE (1983, p.79)

Ao se contatar, extra-curricularmente, com a cultura afro-brasileira, apossa-se de uma série de conceitos que não são veiculados pela via oficial de transmissão de conhecimentos - a escola - que está encarregada de favorecer a aquisição de conhecimentos universais. Nestes momentos, questiona-se qual o papel da escola e dos conteúdos ensinados por ela.

ALTHUSSER (1983) caracteriza a escola como um aparelho ideológico do estado, que tem como função manter as formas de reprodução do trabalho, não só no que se refere à qualificação, mas também no tocante à submissão às normas da ordem vigente.

A exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares encontra amparo na ideologia dominante, que é escamoteadora e ocultadora dos valores negros.

O conceito de ideologia utilizado no presente trabalho é aquele postulado por Karl Mannhein. Para ele, (LÖWY, 1985. p. 13)

"ideologia é o conjunto de concepções, idéias, representações, teorias que orientam para a estabilização ou legitimação, ou reprodução da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm um certo caráter conservador no sentido amplo da palavra, isto é, consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente, servem à manutenção da ordem estabelecida".

De acordo com o conceito acima, percebe-se que a educação oferecida pelas escolas, na maioria das vezes, favorece a manutenção da estrutura vigente. O aluno negro, na escola, vê o seu segmento racial quase sempre representado como negativo, subserviente e incapaz. A escola nega toda história de lutas empreendidas pelo afro-brasileiro na busca de sua libertação e afirmação como ser humano. Não é dado ao negro a oportunidade de conhecer a sua história e valorizar a cultura afro-brasileira. Assim como está sendo conduzida, a educação impõe ao aluno negro a necessidade de seguir uma cultura padrão, que é branca e está afastada de sua realidade, obrigando-o a "moldar-se" para ser aceito pelo grupo dominante.

As questões relacionadas com a identidade, auto-estima, união e organização dos afro-brasileiros não são levadas em consideração pela escola. A ideologia dominante age de forma a manter o status-quo, impedindo que o negro se unindo e se organizando, exija os direitos que possui, como verdadeiro cidadão.

Sabemos que a transmissão da ideologia da camada dominante não se faz de forma explícita em sala de aula. A este respeito convém atentar para a idéia de currículo oculto apresentada por GIROUX. Currículo oculto

"refere-se às normas, valores e atitudes subjacentes que são freqüentemente transmitidos tacitamente, através das relações sociais da escola e da sala de aula. Ao enfatizar a conformidade a regras, passividade e obediência constitui uma das mais importantes formas de socialização usadas para produzir tipos de personalidades dispostos a aceitar as relações sociais, características das estruturas que governam o mundo do trabalho".

A ideologia do branqueamento, presente no currículo oculto transmitido pela escola, faz com que o aluno afro-brasileiro rejeite a identificação com seu grupo racial. Basta folhear qualquer livro didático para se ver fotografias de meninos loiros, sorridentes e felizes ornamentando textos sobre família, prosperidade, alegria e fartura. O negro está como modelo nas situações de miséria, necessidade de receber esmolas, assaltos e sujeira. Como se identificar, amar e se orgulhar de uma raça triste?

A ideologia do branqueamento é uma das formas de manifestação do racismo brasileiro. Propõe o gradual embranquecimento do negro. Esta tese tem em Gilberto Freyre o grande defensor. A abolição não cumpriu o papel de acabar com o negro brasileiro - negro livre e sem qualquer amparo tenderia à extinção. Como ela falhou, buscou-se novas formas de atingir a meta. Preceitua tal teoria que a miscigenação do negro com elementos descendentes de europeus, originará um novo ser, superior, uma meta-raça. A verdade escondida atrás desta busca "eugênica" é o desejo de acabar com o negro brasileiro. Aos poucos o sangue negro vai-se diluindo no sangue branco, até não restar mais marcas do mesmo. A sociedade brasileira apresenta o elemento branco como sendo o melhor, levando o negro a não só pretender ser como ele, mas fundamentalmente ser ele.

Por tudo isso, a educação oferecida pelo sistema educacional brasileiro, como bem afirma o Jornal NÊGO (1987, n. 12, p. 8) busca "destruir a identidade étnica e racial do povo brasileiro, inferiorizar, desunir e conduzir ao embranquecimento, sinônimo de auto-rejeição e genocídio".

3. PROBLEMA

A finalidade deste estudo é de verificar quais os fatores que determinam a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares, segundo a ótica dos professores.

A abordagem deste tema decorre principalmente de três importantes constatações:

- a necessidade de fornecer, em especial, aos alunos negros que frequentam a escola, bem como aos de outras etnias, uma visão crítica do real papel desempenhado pelo afro-brasileiro na construção do país. Esta exigência decorre do fato de os conteúdos desenvolvidos nos atuais currículos, em quase nada se referirem à verdadeira participação do negro na formação da sociedade brasileira. Enquanto que outras etnias, em especial as de origem européia, são brindadas com um estudo que as valoriza (importância do imigrante europeu para a transformação sócio-econômica do país ...), que não se pode negar. O negro é, por outro lado, objeto de estudo somente no tocante ao aspecto passivo da escravidão. Movimentos em que o afro-brasileiro desempenhou papel de destaque, na busca de sua liberdade e construção de uma sociedade mais justa (Guerra dos alfaixates, Quilombo dos Palmares ...) não encontram espaço no currículo. A escola ao apresentar negativamente a figura do negro, gera, no aluno negro, um sentimento de inferioridade, vergonha de seu grupo racial e submissão. Como consequência, o papel de identificação com o seu grupo é rejeitado e o aluno negro tenta moldar-se de acordo com os padrões oferecidos pelo branco.

- a significativa contribuição do afro-brasileiro para a formação da cultura deste país. O padrão de comporta

mento, a crença religiosa, a alimentação, a arte, a história, o esporte e até mesmo a simples brincadeira tem em si a marca indelével do afro-brasileiro. Em um país que se considera eminentemente católico, o culto às religiões afro-brasileiras é um fato que não se pode alienar. No início, era o segmento mais pobre da população que buscava conforto nestas religiões, atualmente membros de classes sociais melhores aquinhoadas procuram, nas religiões de origem africanas, a cura e o alívio para os seus males. Nas artes, o mais consagrado escritor brasileiro e patrono da Academia Brasileira de Letras - Machado de Assis - é de ascendência negra, assim como o grande poeta simbolista - Cruz e Souza. Aleijadinho, artista que esculpiu obras admiradas pelo mundo inteiro é negro. Pelé e Garrincha, esportistas admirados internacionalmente são negros. O samba, música que representa o país é negro.

- a urgência de se propor uma educação centrada na verdadeira história do afro-brasileiro, naquilo que ela apresenta de significativo, fazendo com que os ensinamentos oferecidos pela escola sirvam como alicerce da construção de uma vida digna, extirpar preconceitos que conduzem à submissão e à desvalorização dos seres humanos.

A revisão de literatura e a nossa experiência concreta demonstram a necessidade de serem realizados estudos exaustivos sobre o papel desempenhado pelo negro no Brasil.

Deste quadro, surge então a pergunta: *Que fatores, segundo a ótica dos professores, determinam a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares?*

3.1 Objetivo

Identificar os fatores que, segundo a ótica dos professores, determinam a exclusão dos conteúdos relacionados com a cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

4. METODOLOGIA

Entre os questionamentos com os quais nos defrontamos para a consecução da presente tarefa, um deles esteve relacionado com a maneira de analisar e interpretar os dados obtidos. Desde o momento em que decidimos fazer a dissertação, tivemos sempre em mente o tema do trabalho - buscar identificar, segundo a ótica dos professores, os fatores que determinam a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares. Não pretendíamos realizar um pesquisa que ficasse o tempo todo atrelada a dados estatísticos, verificando a percentagem de respostas, que confirmariam ou não o problema levantado. A priori já sabíamos que as respostas confirmariam o problema. Como foi mencionado na introdução, a experiência acumulada, quer como aluna, 33 anos, quer como professora, 12 anos, vem demonstrando que a cultura negra não faz parte dos currículos escolares, na maioria das escolas, de uma forma positiva, que prime pela boa qualidade. Caberia, neste estudo, coletar os fatores de tais exclusão e analisá-los exaustivamente.

O tipo de análise para o qual nos voltamos, remetia à transcrição das entrevistas feitas com os professores, seguidas de uma reflexão sobre aquilo que as respostas permitissem desvelar. Surgiu daí o desafio de analisar cada uma das entrevistas, depois todas elas em conjunto e finalmente cada uma em relação à totalidade, buscando elencar os fatores, ou seja, colher aquelas justificativas apontadas como responsáveis pela exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares. A escolha desta forma de estudo da realidade concreta, isto é, a análise do fazer educacional do professor no seu dia-a-dia, assumiu um cunho oneroso, no entanto, segundo acreditamos, ofereceu ao trabalho um caráter rico, interes-

sante e proveitoso, na medida em que possibilitou extrair respostas verdadeiras e esclarecedoras sobre o tema pesquisado.

Dessa maneira emergiram uma série de fatores que serão explorados considerando a relação entre o referencial teórico e a prática dos professores. Na análise estudaremos a experiência de cada professor, a forma de abordar temas relacionados com o afro-brasileiro, também buscaremos verificar como ele tem elaborado a figura do negro, isto é, a sua maneira de perceber o negro na sociedade brasileira. A análise coletiva das entrevistas mostrará como os professores participantes da pesquisa exercem o fazer educativo em relação à cultura afro-brasileira, revelará ainda o modo como percebem a presença do negro na sociedade e a formação recebida que os preparou para tratar com esta grande parcela da comunidade brasileira.

4.1 Procedimentos

Para trazeremos à luz os fatores que justificam a exclusão da cultura negra dos currículos escolares, utilizamos uma metodologia de trabalho que facilitou a participação efetiva dos professores envolvidos na pesquisa. Procuramos colocar o professor à vontade, a fim de participar da pesquisa, pois não se tratava simplesmente de responder perguntas "vazias", elas estavam diretamente ligadas à sua atuação como docentes responsáveis pela formação dos cidadãos brasileiros, entre estes, cidadãos negros. Ao realizar a entrevista semi-estruturada, sempre que se fazia necessário, eram introduzidas outras perguntas com a finalidade de encaminhar o entrevistado à reflexão, quer no tocante à prática educativa, quer na maneira de perceber o negro na sociedade brasileira. A pesquisa para atingir este objetivo deveria facilitar o diálogo, a expressão sincera do pensamento e propiciar a reflexão. Neste sentido, o trabalho como foi feito, caracterizou-se por ser uma pesquisa que favoreceu o diálogo entre entrevistador e entrevistado, conferindo ao trabalho um caráter crítico e transformador.

Reiteramos, nesta parte do trabalho, mais uma vez a necessidade da realização deste estudo. Os negros brasileiros reivindicam o direito de figurarem como sujeitos no processo educativo. Geralmente, as formas como são mencionados ligam-se a situações degradantes. Na disciplina de Religião, por exemplo, os negros são mostrados muitas vezes como seres que precisam da caridade alheia, além da ênfase dada à necessidade de se ter a "alma branca". Nas aulas de Ciências, os negros ilustram textos versando sobre hábitos de higiene, aparece aí o negro ligado ao sujo, ao sem hábitos. Acabar com a passividade do negro na História do Brasil é uma necessidade urgente. A idéia do negro como bom escravo, que teve no Brasil um dócil cativo e por isso não lutou contra sua escravização, deve ser erradicada de nossas escolas, dando lugar à real história do negro brasileiro. Estas estereotípias vão sendo aos poucos derrubadas, à medida em que aumentam as pressões das entidades que fazem parte do Movimento Negro, para que se modifique a visão deformada sobre o negro nos currículos escolares. Esta luta é empreendida pela "intelectualidade negra", negros detentores de diplomas acadêmicos e pós-graduações variados, à semelhança da "intelectualidade branca" e por negros sem escolaridade reconhecida oficialmente, mas que detêm um profundo conhecimento prático, sobretudo, das questões referentes ao negro brasileiro, procurando com sua atuação transformar o panorama negativo que envolve os não-brancos.

Por essa razão, concordamos com BRANDÃO (1986) quando afirma que as culturas das gentes populares exigem respostas mais fortes do que as dadas por pesquisadores que, em geral, vêem tais culturas como simples objetos de estudos, sem ter um maior envolvimento com elas.

A metodologia que usamos, buscou essencialmente abrir caminhos para que pesquisas sobre temas que interessam ao segmento racial negro sejam efetivadas, utilizando uma metodologia própria, considerando sempre o rigor científico. Como pode ser visto neste trabalho, não procuramos eleger uma hipótese e quantificar respostas para comprovar através de números expressivos a sua eficiência. Nosso trabalho não se cin

giu a quantidade. Utilizando uma metodologia, em muito presente nos trabalhos científicos, buscamos levantar os fatores determinantes da exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares.

4.2 Instrumentos

De acordo com o problema levantado, procuramos, através dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, identificar, segundo a ótica dos professores, os fatores que determinam a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares.

Empregamos para obtenção de informações um questionário fechado, a fim de traçar o perfil dos professores e uma entrevista semi-estruturada. Mais uma vez cabe afirmar que na análise incluiu-se o dito pelo professor, o percebido, apesar de não ter sido dito. Na transcrição das entrevistas, presentes no corpo do trabalho, transcrevemos as palavras textuais do professor. Não houve modificação no sentido de melhorar gramatical ou semanticamente a frase, para não tirar o efeito do que foi externado. Registramos também pausas e até risos. Tais dados não são supérfluos, muitas vezes expressaram mais o pensamento do professor do que suas palavras. Seriam por si, só material interessante para pesquisa - silêncio, risos e gaguejos - em entrevistas versando sobre assuntos considerados "polêmicos", como por exemplo falar da exclusão da cultura negra dos currículos escolares. Embora não tenha sido a matéria principal de nossa análise, mencionamos estas formas de expressão, sempre que foram bastante significativas.

No caso específico do uso do questionário, sabemos que estes se diversificam em função do grau de fechamento ou abertura das perguntas. Nesta pesquisa, utilizamos questões fechadas para identificação do respondente. Ele serviu para delimitar o perfil dos professores envolvidos na tarefa, considerando sua formação acadêmica, tempo de magistério, gosto pela atividade desempenhada, valorização da mesma, renda familiar e número de pessoas que dela viviam e por fim a ascendência racial.

A entrevista semi-estruturada compôs-se de seis partes: na primeira, buscamos verificar como era traçado o plano curricular da escola e a participação do professor na elaboração do mesmo; na segunda parte questionamos a preocupação do currículo em contemplar os vários segmentos raciais formadores da sociedade brasileira; na terceira, pretendemos saber como o professor adquiriu conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira; na quarta parte, desejamos detectar como eram utilizados estes conhecimentos nas disciplinas lecionadas ou no currículo por atividades; na quinta, indagamos sobre a maneira como o entrevistado via a presença do afro-brasileiro na sociedade e na sexta parte, o respondente tecia comentários que julgava necessários sobre o que lhe foi perguntado.

Vale a pena, ainda, ressaltar os efeitos da denominada "interação não-verbal na entrevista e o efeito do entrevistador". Toda uma série de trabalhos têm levantado alguns efeitos, tais como o de entrevistadores brancos com respondentes negros e vice-versa, e entrevistadores negros com respondentes negros. Alguns estudos mostram que só há influência na resposta, quando há algum perigo para o sujeito (WILLIAM, 1964, apud, KANDEL, 1982, e SELTZ e outros, 1974), o que não representou para este estudo.

Quando falamos com nossa orientadora sobre efeitos negativos do uso de questionário semi-estruturado, consideramos a possibilidade de serem sonegadas informações pelos respondentes, tendo em vista não querer "magoar", com suas respostas, a entrevistadora (por ser negra) ou se sentirem contrangidos e dar determinadas respostas a perguntas onde deveriam posicionar-se sobre o tema pesquisado, considerando o "tabu institucionalizado" que é falar sobre negro/discriminação/escola/sociedade brasileira. Este fato poderia tirar a riqueza das respostas, apareceriam respostas "pensadas" e não "espontâneas". No entanto isto não aconteceu. Ao efetuarmos o trabalho, procuramos colocar o professor à vontade, dando à entrevista um caráter de diálogo, o que favoreceu a expressão verdadeira da maioria dos respondentes.

4.3 Análise dos dados

Os dados obtidos através do questionário e das entrevistas realizadas tiveram por finalidade eleger os fatores determinantes da exclusão da cultura afro-brasileira dos cur
rículos escolares.

A revisão de literatura já apontava para alguns fatores que são responsáveis pela eliminação da cultura negra do sistema educacional. Os dados obtidos puderam confirmar os mencionados e incluir outros que foram indicados pelos parti
cipantes da pesquisa.

As entrevistas foram analisadas através do método de análise de conteúdo, que segundo BARDIN (1977) é um conjunto de técnicas de análise da comunicação. A análise de conteúdo, conforme proposto por BERELSON (1959), consiste na classificação e quantificação do material coletado, em função de categorias determinantes. No caso em questão, trata-se dos fatores que emergiram, segundo a ótica dos professores entre
vistados.

4.4 Grupo de professores

A pesquisa foi realizada em três escolas de Porto Alegre. Consideramos para a escolha tamanho e localização diferentes. Trabalhamos com uma escola pequena, uma média e uma grande. Na escola menor, situada em bairro próximo ao centro, os alunos residiam na comunidade e eram de bom nível só
cio-econômico; na escola média, havia um número expressivo de alunos com baixas condições só
cio-econômicas, embora estivesse situada em bairro residencial, eminentemente classe média. Ressaltamos que este bairro é vizinho a uma das maiores vilas populares de Porto Alegre, recebendo dela muitos dos alu
nos, há também alunos do bairro, o que dá um contraste significativo. Na escola denominada "grande", há alunos de var
iadas situações só
cio-econômicas, bem como de procedências diversas, pois é uma escola que fica "a caminho" do lugar de trabalho da maioria dos pais dos alunos. Recebe alunos do bairro, de Viamão, da zona sul, do Menino Deus, da Azenha ...

Frisei a situação sócio-econômica para mostrar um dado constante de perfis traçados. Tendo em vista o tema "cultura afro-brasileira", cabe informar que na escola maior havia o número mais expressivo de alunos de ascendência africana, seguido respectivamente pela média e pequena.

Os dados da pesquisa foram colhidos junto dezoito professores, sendo seis de cada escola. Um fator que interferiu na participação de professores foi a necessidade de recuperar os dias letivos em que estiveram de greve. Participou da pesquisa aqueles que tinham horário vago, uma janela entre uma aula e outra. Os professores do currículo por atividades, que são unidocentes foram os que dificuldades tiveram para participar da pesquisa, pois passam o período todo em aula, mas mesmo assim não negaram a colaboração.

Os professores que responderam ao questionário e a entrevista semi-estruturada eram todos do primeiro grau, embora alguns atuassem no segundo. Os professores para que se colocassem à vontade para responder os instrumentos da pesquisa, não precisaram identificar-se. A seguir apresentaremos a disciplina que lecionam os professores entrevistados. Os nomes dos entrevistados é fictício. Visando preservar a identidade dos respondentes, não houve preocupação em listá-los por escolas.

Currículo por Atividades: Elisabeth
Fátima
Margarida
Sílvia

Língua Portuguesa: Dora
Ester
Rosa
Santa

Matemática: Nina

Ciências: Carla

Geografia: Jane
Marta

Educação Física: Vera
José

Estudos Sociais: Ivone

Educação Moral e Cívica: Eva

Educação Artística: Joana

História: Marcos

4.4.1 O perfil dos respondentes - o perfil dos professores envolvidos na pesquisa pôde ser traçado a partir do questionário fechado respondido por eles. Advindo daí o que segue:

- a população da pesquisa pertence, em sua maioria, ao sexo feminino (dezesseis), sendo dois do sexo masculino. Os professores apresentaram idade média situada entre trinta e um anos e quarenta anos de idade (doze), com formação acadêmica a nível de terceiro grau completo (quatorze) e o tempo de magistério concentrou-se entre seis e dez anos.

- a maioria dos respondentes afirmaram gostar da profissão (quatorze), onze disseram que escolheriam de novo o magistério como profissão. Indicaram gostar de lecionar no primeiro grau (oito), mas consideram ser a profissão pouco valorizada (dez).

- no tocante à situação financeira, doze a consideraram boa, a renda familiar concentrou-se entre seis e dez mínimos (este à época era quase dois mil cruzados). O número de pessoas que viviam da renda auferida era de cinco a seis, finalmente, com relação à ascendência racial, onze se disseram de origem européia.

O respondente típico da pesquisa, em sua maioria, é mulher, mais de trinta anos, nível superior, mais de seis anos de profissão, gosta do magistério e de lecionar no primeiro grau, mas considera pouco valorizada a profissão. Sua situação sócio-econômica é tida como boa, com renda familiar entre seis e dez mínimos, sua família é composta de cinco a seis pessoas e se diz de origem européia.

5. FATORES DETERMINANTES DA EXCLUSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Foram elencados seis fatores que, segundo a ótica dos professores, determinam a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares. Os mesmos emergiram do interior das respostas dadas à entrevista semi-estruturada, pois os professores ao respondê-la, realizavam uma análise não só de sua participação no processo educativo, bem como do papel representado pelos demais elementos intervenientes no fazer pedagógico.

5.1 Dos fatores relacionados às pré-determinações curriculares

RIBEIRO (1984, p. 64) postula que a educação precisa ter a participação de todos os sujeitos implicados no processo educativo, afirma que:

"É imperativo e urgente, ... que o mundo da educação se auto-analise, se comunique e se integre funcionalmente. As professoras falando e ouvindo a seus alunos, num trato democrático, dentro das escolas. As professoras com as diretoras e as especialistas debatendo, dentro de colegiados que integrem a comunidade docente de cada escola, para uma condução participante da vida escolar. Professoras e diretoras conversando com os pais e com os vizinhos, numa postura amistosa e participativa. O magistério e a burocracia refazendo suas relações recíprocas, com maior respeito dessa última para com o professorado que, afinal, é quem justifica sua existência. E, finalmente, das professoras com os tecnocratas, para que num trato direto em grupos de trabalho dentro das escolas aprendam juntos a serem efetivamente úteis ao esforço conjugado de implantar uma escola melhor para a totalidade das crianças."

Ao responderem a questão sobre como é organizada a proposta curricular (o currículo) da sua escola e qual a participação dos professores na elaboração da mesma, houve respostas que demonstraram o desconhecimento da maneira como é este currículo organizado.

"Queria saber assim, o currículo como é feito? A gente participa através de reuniões, a gente faz reuniões, faz reuniões por currículo, por área, por disciplinas e dali a gente vai-se organizando. Acho que tem uma norma geral que vem da Delegacia, não tenho certeza, mas depois eu acho que a escola é livre para ... como achar melhor". (Carla)

Observando-se a resposta dada a respeito do seu papel na elaboração do currículo que desenvolvia, percebemos que há uma contradição com a primeira resposta.

"Bem é desenvolvido junto com os alunos, conforme a necessidade da classe, a gente desenvolve mais, torna o assunto mais específico, tem turmas que não tem interesse assim para determinados assuntos, daí a gente deixa mais para adiante, não é..." (Carla)

Se o currículo é desenvolvido junto com os alunos, os temas escolhidos, por certo, passam pela aprovação dos mesmos, não havendo portanto assuntos que não sejam de seu interesse. Os conteúdos, quando elaborados junto com os educandos, tendem a torná-los partícipes e responsáveis pela sua educação.

A professora Jane fala da necessidade de se adaptar o currículo à realidade da escola:

"(...) Já cheguei no último bimestre, e neste ano a gente teve uma reunião para discutir temas, de cada ano, de cada curso, para ver o que a gente devia incluir, devia tirar. A gente participa. Eu não tenho muita experiência para responder, creio que ela segue uma linha geral de lá, mas a escola acho que ela tem que adequar de acordo, pelo menos a proposta é que ela seja adequada à realidade da escola. Não adianta tu dar uma matéria que não tem nada a ver, depende do ambiente do aluno para ser mais proveitoso, acho que é isto aí, mas vem linhas gerais, vem, mas depois é adequada à realidade." (Jane)

Quando fala de seu papel na elaboração do currículo que desenvolve, não aparece essa adequação à realidade.

"É como eu te falei. No início do ano a gente teve esta reunião, participou, pegou currículo de outros anos e analisou, nós pegamos do ano passado só. Tem coisas ali que a gente achou que não deveria, tirou, incluiu outras coisas. (...) No meu específico, a gente praticamente não mexeu em nada. Dou Geografia em quinta e sétima série, continua praticamente o mesmo. A gente achou que não devia tirar mesmo, é aquilo". (Jane)

O currículo é visto como algo fechado, determinado e imutável pela professora Sílvia.

"Bom, eles nos dão os conteúdos mínimos e aí a gente vê como vai dividir, se vai acrescentar, se a gente vai tirar alguma coisa, se é a turma, a segunda série se reúne com os professores, montam com a ajuda do SOE, SSE, eu nunca sei, sei que é um dos dois. Vêm da DE, eles nos dão os conteúdos mínimos!" (Sílvia)

No tocante à prática, aparece a contradição, embora as professoras tracem junto o plano, na hora de operacionalizá-lo, atuam de formas diferentes.

"... a gente nunca trabalha igual, manhã com tarde, então, eu e outra professora de segunda série elaboramos o nosso junto com as estagiárias, que eu tenho estagiária esse ano, então nós fizemos juntas nós três". (Sílvia)

Aparece também aquela professora que age de forma autônoma, segundo sua própria caracterização, por julgar que a disciplina que leciona favorece esta maneira de trabalhar.

"(...) Cada um faz o seu plano, discute no pequeno grupo o que é melhor para os alunos, não sei se te respondi a pergunta?

- Sim, mas este plano nasce na própria escola, ou vem uma orientação da Secretaria, das DEs?

- Olha, é uma mistura, sempre tem alguma coisa que determina. Eu, por exemplo, na minha área, eu diria que sou autônoma, mas sempre vem alguma coisa da DE, que vem da DE para acrescentar, né, mas eu co

mo sinto tanta liberdade para elaborar as coisas, eu penso que a maioria também seja assim. Tem que ter um objetivo, um conteúdo, o professor tem que ter liberdade de colocar seus objetivos, mas sempre tem alguma coisa que vem de lá e a gente acrescenta".

Embora se defina como autônoma, elaborando um currículo que atenda às necessidades dos alunos, a professora é quem direciona a escolha feita por eles. A respeito de sua participação na elaboração do currículo desenvolvido, afirma:

"Ah! Eu tenho ampla liberdade! Porque dentro da Arte, área de comunicação, hoje em dia as coisas são tão abertas, e dentro da comunicação artística, eu me sinto livre. Porque eu trabalho muito, assim, partindo das necessidades dos alunos: tudo aquilo que vem em benefício do aluno é que sempre procuro desenvolver. Eu sou muito livre, as crianças têm liberdade de falar, têm liberdade de escolher a sua tarefa. (...) Eu faço uma sondagem das coisas que gostariam de trabalhar, e a partir do que eles gostam, eu coloco no quadro todas as respostas. (...) Então, a gente vai fazendo uma triagem, ... a gente vai colocando para eles que temos isso, temos aquilo, isto dá, isto não dá. A gente vai cortando ou então acrescentando. (...) Depois disso a gente começa a trabalhar. Porque aí todo mundo fica satisfeito. Não tem esta de dizer, mas eu não gosto disso". (Joana)

Até que ponto há uma efetiva participação dos alunos na escolha das tarefas que executarão nas aulas de Arte, ou esta colaboração na "escolha" de atividades não se reduz a uma falsa ilusão de ter ajudado na construção de seu currículo. Esta forma ilusória serviria para legitimar a prática bancária utilizada pela maioria dos professores.

FREIRE (1980, p. 33) propugna que:

"1. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)".

Essa idéia-força proposta por FREIRE reforça a necessidade de se fazer uma reflexão profunda a respeito do homem, se tal não for feito, incorrer-se-á no erro de colocar o ser humano não como sujeito do processo educativo, mas ele continuará a ser visto como objeto da educação.

A maioria dos professores entrevistados reforçou a idéia de que as diretrizes curriculares são praticamente impostas às escolas. A "validade" desta determinação é explicada, segundo uma professora, pela urgência de oferecer uma mesma base curricular a todo Estado.

"Bom, a gente tem as normas que vêm do Conselho Estadual de Educação através da DE, sabe. Então essas normas são seguidas, tem que ser, né, por lei, porque existe uma base curricular pra todo estado. Então a gente estuda, a partir do estudo dessa base curricular que é geral, aqui não vamos entrar no mérito, se a gente concorda ou não, então a gente deve seguir as normas emanadas da SEC".
(Elisabeth)

O que não fica elucidado quanto a essa base curricular, é se ela pode ser complementada pelas escolas, tendo em vista as peculiaridades de sua região, comunidade a que atende e interesses dos alunos. O professor é, no nosso entender, o verdadeiro responsável pelo ato educativo juntamente com o aluno.

A resposta dada pela professora Elisabeth quanto à sua participação no currículo que desenvolve, demonstra que a "liberdade" com que elabora o seu trabalho é um tanto cerceada pelas normas emanadas da Secretaria de Educação.

"Bom, eu atualmente estou fora, né, da sala de aula esse ano. Mas eu, eu me sinto livre sempre, né, sempre que eu trabalhei com currículo ... quando eu trabalhava com a terceira série, eu sempre me senti bastante livre, à vontade, né, pra desenvolver, claro que tem que ser em cima daquilo que eu te falei, né". (Elisabeth)

Do que foi dito pelos professores quanto às determinações emanadas sobre o currículo que desenvolvem, ficou patente a necessidade de serem feitas reflexões a respeito dos papéis desempenhados por todos os envolvidos no processo educativo, a fim de dar-lhe um caráter de dignidade, para que ele seja um importante suporte na busca de uma sociedade justa, conforme preceituado por RIBEIRO (1984) e FREIRE (1980).

5.2 Dos fatores relacionados ao desconhecimento da história do afro-brasileiro e a contribuição negra para a construção da cultura brasileira

Se desejarmos analisar a história do negro, sua situação na estrutura sócio-econômica, a discriminação, a estereotipia, as possibilidades no mercado de trabalho, vale a pena destacar o que IANNI (1987) diz:

"A história do negro, depois da Abolição da Escravatura, ocorrida em 1888, é, em boa parte, a história de sua proletarização. Egresso da escravatura, viu-se numa situação nova e desconhecida. Devido às condições históricas pelas quais se estava verificando a formação do capitalismo no Brasil, o negro não pode ser absorvido imediata e amplamente. Décadas se passaram, antes que ele pudesse sentir-se seguro de um salário. Foi preciso que atravessasse várias fases, antes que começasse a ser aceito como trabalhador. Portanto, o dilema que cerca a existência do negro, depois de 1888, se resume nos seguintes termos: nem ele estava preparado para vender a sua força de trabalho, nem o empresário estava preparado para comprá-la. Além do mais, a industrialização brasileira sempre contou com amplas reservas de força de trabalho. (...) Por isso, no jogo das preferências, fundado em razões econômicas, e segundo as condições culturais herdadas da escravatura, o negro foi preterido, em benefício do imigrante. Assim é que o negro formará o exército dos desocupados, dos sem-trabalho".

Essa história, entretanto, não faz parte da historiografia oficial brasileira, sendo privilégio a sua socialização entre um pequeno grupo de intelectuais interessados no tema. Ela não é considerada pela sociedade e logicamente, não chega à escola.

Passados quatro séculos da entrada do negro no Brasil, sua história, bem como sua importância para a formação do país ainda continua envolta em véus ou nuvens de fumaça. Mesmo aqueles que tiveram acesso à educação formal, oferecida pela escola, desconhecem, em sua esmagadora maioria, a trajetória percorrida pelo afro-brasileiro. Desde a forma como foi roubado de seu continente, transportado, "mal acondicionado" (empilhado), as desditas da viagem, até ser adquirido como "mercadoria" pelos senhores de escravo, bem como o trabalho que exerceu e as formas pouco delicadas como foi tratado.

Se fossem perguntados sobre o papel desempenhado pela igreja no tráfico de negros da África para o Brasil, poucos professores talvez soubessem afirmar que a Santa Sé teve influência decisiva no comércio negreiro. Afirma CHIAVENATO (1986, p. 104) que:

"a Igreja Católica decidiu-se pelo rendoso negócio da proteção aos índios porque estabeleceu com a Coroa portuguesa um acordo: ganhava 5% de comissão sobre a venda de negros escravos. Em troca a Santa Sé permitia que "se resgatassem" os negros africanos e os escravizassem, como forma de trazê-los ao cristianismo".

Ao ser questionado, o participante da pesquisa, sobre a forma como aprendeu os conhecimentos da cultura afro-brasileira, bem como quais as mensagens (idéias) que ficaram acerca deste conhecimento, formulou as mais variadas respostas.

Houve até quem considerasse a cultura afro-brasileira como puro folclore. A influência africana ficou reduzida a manifestações de cunho lúdico ou turístico. São a dança, a música e a religião vistas estereotipadamente. Não é sentido aí a força do canto negro, nem da magia de sua dança, como forma de expressar toda uma gama de sentimentos que vão da alegria à profunda tristeza, tristeza por se saber roubado em sua vida livre, tristeza por se saber usurpado em sua alma, tristeza por se ver transformado em

coisa, e, principalmente, tristeza por se saber criador de uma cultura bela, rica e exuberante e vê-la utilizada para deleite e enriquecimento de quem não compreende como tal. A manifestação de uma das professoras reflete bem o caráter de este riotipia com que é visto a cultura áfrica:

*"Olha, primeiro, né, eu aprendi quando fiz a fa-
culdade, né. Através do folclore. Leio muito. Eu leio
livros, que nada têm a ver com o ensino, do ponto
de vista da literatura. Tenho lido alguns livros,
inclusive eu menciono em aula". (Joana)*

Embora afirme que "lê muito", o mundo afro-brasilei-
ro em sua ôtica, reduz-se à condição de folclore.

No que diz respeito às mensagens captadas sobre o
tema, ficou evidente que é difícil lembrar de algo que não
se aprendeu, a escola pouco oferece a respeito do afro-bra-
sileiro, já que no seu "estudo" só é mencionado o aspecto
passivo e pacífico da abolição da escravatura. Enfatiza-se
o treze de maio de mil novecentos e oitenta e oito, como um
ato de suprema bondade da Princesa Isabel, presenteando os
escravos com o "doce" da liberdade.

A própria "liberdade" concedida pela abolição da es-
cravatura não é vista de forma crítica pela maioria dos res-
pondentes, classificam-na como sendo uma coisa muito boa
para o negro, como vemos a seguir:

*"Olha, eu acho o seguinte: que a Lei Áurea foi
uma coisa muito boa que veio para os escravos (...)
Eu acho que a Lei Áurea foi uma coisa muito boa, por-
que os escravos, os negros, no caso, que eles sofre-
ram muito nas mãos desses senhores de senzala. Eu
acho que foi uma coisa muito boa, porque eles pude-
ram criar o seu eu, fazer as coisas para si, porque
são faziam para os outros. Apanhavam inclusive e tu-
do. Eu achei uma coisa muito boa, né. Foi uma coi-
sa útil, feita a quem precisava, no caso". (Margari-
da)*

Aparece, pelo relato, a visão da liberdade como con-
cessão. Há um desconhecimento de toda uma luta empreendida
pelos próprios negros na busca de sua libertação, mas uma

liberdade que não o atirasse à marginalização, como foi a liberdade do treze de maio. Não transparecem os interesses que cercaram o final da abolição, tais como o início da revolução industrial, o desinteresse pelo trabalho servil, que não possibilitava a aquisição dos bens que começavam a surgir, bem como o aparecimento dos imigrantes europeus.

"Eu, para mim, eu sempre achei que essa data, para mim, é a data mais humana que existe no calendário de..., no nosso calendário, embora existam outros problemas aí, políticos que se falam em torno dessa lei, não é, eu ainda acho que essa lei é a mais humana, o dia, é o dia mais humano, tira Natal fora, tira tudo, eu fico com essa daí". (Vera)

A idéia de que o treze de maio representa "o dia mais humano" no calendário está explicitamente desenvolvido no pensamento expresso pela professora Vera. No entanto, ela deixa transparecer, timidamente, a idéia de que há problemas a serem superados, quando afirma "embora existam outros problemas aí, políticos que se falam em torno dessa lei". Não obstante, o surgimento de um limiar de consciência, de dúvida, a referida professora não explora esta contradição, pois, "se foi uma data mais humana", como ela deu margens a outros problemas, levantados pela mesma pessoa.

Por outro lado, em outras respostas, já transparece a idéia de que a simples abolição da escravatura não foi suficiente para libertar o povo negro.

"Olha, eu acho assim que é uma lei que só ficou no papel, acho que é uma lei bonita e, até os negros, nós mesmos, não conseguimos fazer isso, cumprir essa lei, porque a gente sabe que acontece várias coisas, que há essa desvalorização e esse racismo mesmo, né, que a Lei Áurea ficou só no papel, que todos os anos. Eu acho é uma lei que nem o próprio negro não devia não de ser festejada nem nada, meu ponto de vista". (Fátima)

A declaração seguinte apresenta uma forma bem mais aguda e crítica de ver a Lei Áurea.

"Que a princesa lá tenha assinado um decreto que libertasse, que ia libertar todos os escravos, mas isso eu acho que é aquela história, né, ela assina um papelzinho e não deu nada, não deu chance nenhuma, não fez mais nada. Quer dizer, acho que até que é quase empurrar, não, a pessoa para o precipício; ah! é, tu quer, então vai. É terrível, te atira ali adiante, não tem, ele não tinha muita saída por mais que eles quisessem, chegava ali não tinha muito o quê fazer, porque não foram, né, estruturados, não receberam nada, pra ..., pra vivenciar depois aquilo que eles tinham conseguido, né, que chamavam de liberdade, eu acho isso". (Rosa)

Da mesma forma, há autores que enfatizam esta falta de preparação para o uso da liberdade, IANNI (1987), FERNANDES (1978) e CHIAVENATO (1986). Assim a grande miserabilidade em que se encontra, no momento atual, o povo negro é atribuída à forma como foi procedida a "libertação", o escravo, de um dia para o outro, viu-se jogado à sua própria sorte, não sendo providenciada alguma maneira de facilitar a sua "nova vida".

"Olha, eu acho que não é a Lei Áurea que libertou os negros, pelo pouco que eu sei. Eu acho que ela aconteceu devido às pressões que existiam: os movimentos e até pressão conforme eu li, de países como a Inglaterra, entende. Aconteceu devido a movimentos revolucionários que os próprios negros faziam, tá! Agora isso não libertou o negro. Tanto não libertou que o negro continua oprimido até hoje, socialmente e politicamente, entende. Então eu acho que uma das coisas mais importantes que o negro tem que recordar é Palmares e não a Lei Áurea (...). Eu, se fosse negra (ri), entende, e fizesse parte do movimento negro, eu não ia comemorar o dia que foi da Lei Áurea, que foi em maio de mil novecentos e oitenta e oito, entende. Eu acho que tem outros dias mais importantes para o negro comemorar e tentar recordar e resgatar a história de coragem, a história revolucionária, que foi Palmares, que foi Zumbi, que foi o líder, entende, e não a Lei Áurea que foi uma coisa assinada no papel, tá, e que não significou muito em termos de evolução para o negro". (Eva)

Transcrevemos acima o pensamento crítico e reflexivo de uma professora que atribuiu a liberdade do afro-brasileiro às lutas empreendidas pelo mesmo. Destacou o momento realmente significativo para o negro brasileiro que foi Palmares.

"Como é colocado nos livros de história? A Lei Áurea, ela libertou o negro num certo aspecto, porque até hoje o negro continua escravizado ainda, mais num certo aspecto, mais político, porque ela não libertou o negro total da escravidão". (Ivone)

Os livros didáticos continuam apresentando, em sua maioria, uma visão distorcida da abolição da escravatura e de toda a história do afro-brasileiro. Neles, aparece o negro como bom escravo no passado e péssimo trabalhador no presente. Não lutou pela sua liberdade, bem como não gosta de trabalhar. Tais inverdades são facilmente encontradas nos livros textos.

Sobre o papel escamoteador do livro didático, destacamos aqui, como exemplo, parte de uma entrevista dada por três professoras a um jornal da capital:

"Parte da culpa por esta situação a professora Maria Ivete Ennes (...) atribui ao preconceituoso ensino da história do país e do estado, pródigo em negar a importância do negro. "A história como é contada só humilha as crianças e os adolescentes negros porque seus antepassados não são saudados como deviam e só aparecem em planos secundários nos fatos históricos", afirma ela, exemplificando com a batalha de Porongos, em que os lanceiros negros de Teixeira Nunes, em 1844, salvaram a revolução farrroupilha do fracasso total, permitindo, porém, que os heróis brancos é que levassem as loas. A professora lembra igualmente os nunca mencionados quilombos de Osório, Rio Pardo, Camaquã, Passo Fundo e Pelotas, como grandes focos de resistência ao escravismo que orgulhariam os estudantes negros, se fossem devidamente registrados nas aulas". (Diário do Sul, 1987)

De toda uma passagem de quatrocentos anos, trabalhando para a construção do país, o negro, segundo a ótica de uma professora entrevistada, no quadro desta pesquisa, só tem marcado pela dança, o negro continua "dançando" na História do Brasil:

"Como eu te disse, eu não tive grande orientação a respeito. Então acho assim; a única coisa que me ficou, que me fala assim da cultura afro-brasileira, o que me vem à cabeça, o que ficou para mim: o ritmo e a dança, a forma de dançar, que eu consigo, assim, pensar no que no que eu posso trabalhar com

os alunos, entende, de repente, é lógico, tem outras áreas que se pode trabalhar, mas que ficou pra mim, ficou essa parte". (Vera)

A grande insistência na "folclorização" da cultura, não a entendendo como a ação e transformação da natureza pelo homem, seja qual for a sua cor.

"Toda a cultura, ela nos deixa vestígios na nossa educação, as contribuições são inúmeras na nossa vida, né? O folclore, todo o folclore (...)" (Ivone)

A presença de uma consciência ingênua quanto à história do afro-brasileiro caracteriza a maioria das respostas. No entanto, há manifestações que deixam transparecer uma crítica mais elaborada e menos pueril a respeito da atuação do negro na sociedade brasileira, (VIEIRA PINTO, 1985), como no depoimento citado a seguir:

"Olha, eu acho que eu não sei muito ainda sobre a cultura afro-brasileira, entende. É uma coisa que me interessa, mas eu não sei muito, não é. As coisas que eu aprendi foi na militância política, como eu já falei, e lendo coisas, lendo livros e convivendo com as pessoas e discutindo (...)" (Eva)

Uma das características do aprendizado da cultura negra, de acordo com os professores, é que ela "não é aprendida na escola", fazendo eco com aquele samba que diz: "isto não se aprende na escola".

Continuando, Eva afirma:

"(...) nos cursos que a gente faz de pós-graduação, ou ... essas coisas não são abordadas e a gente fica dentro daquilo ali, né, fica restrita aquilo ali. Então, as coisas que eu aprendi sobre a cultura afro-brasileira é mais assim no que se refere à opressão que sempre existiu pro negro, não é, a história da escravidão. Ah!, o quanto isto foi um atraso histórico-cultural, o quanto isto aí foi abominável. Foi imoral a escravidão, não é. Eu aprendi lendo por minha conta alguma coisa, mas eu ainda não sei muito sobre isso, eu gostaria até de participar de um curso que tratasse disso, entende".

A falta de uma conscientização sobre a necessidade de estudos sobre a cultura afro-brasileira fornece ricas exemplificações desta ótica em seu concreto. Cabe atentarmos para a resposta de uma professora do currículo por atividades sobre as mensagens, que lhe ficaram sobre a cultura afro-brasileira:

"Muito pouco. Não aprendi e nunca me interessei. É uma coisa que não vem, né, assim ao caso. Tem outras coisas que chama mais atenção, que te interessa, coisa assim, né. E sobre o negro e a cultura afro nunca me interessei em saber. Mesmo os livros que eu leio, eu leio muito, sabe, nunca procurei, sabe". (Margarida)

Considerando o desconhecimento ou o descaso pela cultura afro-brasileira, no caso concreto desta entrevistada, a mesma nem tentou mascarar uma posição, esta belecendo laços mais afetivos com a entrevistadora, como aconteceu com alguns entrevistados. Em decorrência da resposta dada, foram feitas outras duas questões a transcritas a seguir:

"-Tens alunos negros?

- Este ano tenho. Sempre, em todas as turmas, eu tenho. Inclusive o ano passado eu trabalhei com trinta e oito crianças em que vinte e oito eram negras.

- Qual foi a série?

- Segunda série. Alunos carentes, mas nunca tive problemas com o meu tratamento com eles". (Margarida)

Importa destacar que, embora emergja um princípio de diferenciação (pelo destaque tanto no número de alunos, quanto na sua classificação viesada, de carente) com relação ao negro, mascarado por uma falsa idéia de igualdade (nunca tive problemas), que a referida professora deixou desvelar a sua postura, o que é um fator, às vezes, pouco comum.

Perguntado, ainda, à mesma professora: em que teu curso de graduação contribuiu para o conhecimento da cul-

tura afro-brasileira?, a resposta foi orientada para a mesma direção anterior:

*"No meu curso? Que eu reparei, não.
- Qual é o curso que fizeste?
- Eu fiz só o magistério. Não tive preparação nenhuma quanto a isso, nem trabalho, nem ... A gente nunca falou sobre isso. Este assunto nunca foi discutido". (Margarida)*

Finalmente, cabe registrar neste fator, dominado pela idéia do desconhecimento histórico que, acima de tudo, as pesquisas, neste campo, ainda esbarram com as dificuldades criadas pela persistência das falácias sobre a situação racial no Brasil. O mito da democracia racial continua atuando como obstáculo, até para o desenvolvimento de estudos e conhecimentos da história (IANNI, 1987).

Além do desconhecimento da história do afro-brasileiro propriamente dita, as entrevistas mostraram que a contribuição negra, na área de atuação do professor, é desconhecida. Perguntados: - Qual a contribuição da cultura afro-brasileira, especificamente, na tua área de ação profissional? - apareceram respostas diferenciadas, muitas delas demonstrando um profundo despreparo dos professores, tais como o desconhecimento de fatos simples, que pertencem ao "senso comum":

"Bem, eu trabalho com Língua Portuguesa, né, que eu dou ... Claro que a gente sempre ressalta quando, que a formação da língua teve a participação de várias culturas, e que uma foi a cultura africana, né. Então muitas palavras, né, que são africanas, assim como é, tem palavras árabes, italianas, inglesas, sei lá. Mas como é que era mesmo (lê a pergunta). Além disso, (pausa) é ..., na música também, eu acho, né, que a música a gente aproveita. Eu, de vez em quando, eu trabalho com música também, né, com letras de músicas. Eu acho que isso também contribuiu, mas eu acho que é só isso, não tem muito não, ao menos eu nunca me detive também de pensar isso, sabe. A gente é pego de surpresa (ri). Essa parte aí, nunca pensei mesmo nisso aí". (Rosa)

Outro depoimento na mesma direção do anterior:

"A contribuição da cultura afro-brasileira especificamente na minha área, eu acho que o que eu tenho é uns conceitos desenvolvidos ainda da faculdade, que a gente conhece e que nos foram herdados. Mas, mais profundamente eu não sei te explicar. Sinceramente, sei que houve, assim, que a gente lê e que a gente ouve. Agora, a maior contribuição naquilo que eu estou aplicando, não sei te responder. Sinceramente sei da contribuição valiosa que houve através dos anos, da herança que nós recebemos, agora aplicado praticamente à língua portuguesa, ou como eu trabalho com isso, não sei te responder, eu teria que avaliar o meu trabalho, ter, talvez um maior embasamento pra poder te responder isso aí, sinceramente".
(Dora)

Encontramos, em professores graduados em Letras, respostas que deixam a desejar, considerando o curso realizado. Enfatizam a comunicação, a variante cultural, a variante regional e até o correto uso das palavras, no entanto, não é lembrada uma palavra sequer de origem africana. Além dos vocábulos, esquecem a presença de escritores negros. Não é destacado que o patrono da Academia Brasileira de Letras - Machado de Assis - é de ascendência ãfrica, embora não tenha assumido sua origem em sua vasta obra. Além dele há o poeta simbolista Cruz e Souza, de valor ímpar. Há também Lima Barreto, escritor que assumiu sua raça, entre muitos outros.

O depoimento abaixo evidencia o falso mascaramento da discriminação, o que denominamos de não enfrentamento da situação concreta. Esta idéia está presente em FREITAS (1985).

"Bom, eu acho assim, nê, que a cultura afro-brasileira, ela está presente no povo brasileiro, isso aí. Ela contribui muito, não é, grande parte dos nos usos, dos nossos costumes, nê, são de origem afro, nê, são afros. Acho que ela está presente, porque nós temos e convivemos com crianças, nê, que são de origem negras, nós temos já, até a mistura também, nê, já tem a mistura do branco com o negro, já temos os alunos, nê, nos temos muitos e assim. Olha, eu acho assim, que, porque eu sempre raciocino assim não de modo individual, mas de modo coletivo. Então, nós temos assim, coisas que a gente não se dá conta, mas que são parte, nê, do nosso dia-a-dia e que são contribuição afro na nossa cultura (...) (Lê a pergunta) É, eu acho que existe uma contribuição em termos culturais, nê, que eu acho que a gente não pode ignorar. Agora assim especificamente, sabe, é, bom,

claro, inclusive tem, a gente estuda na história, na geografia, a gente dá pras crianças, a atuação do negro, no campo da história, né. Pode não ser história mesmo, verdadeira, mas existe, a gente pelo menos é mencionada. Agora acho que assim, de uma forma mais, assim mais forte, mais atuante, acho que não, eu acho que a escola é branca e elitista, eu ainda acho que é". (Elisabeth)

Com base nesses depoimentos e no que a literatura nos aponta, caberia perguntar: como será o conhecimento "oferecido" pelos professores aos alunos, se eles mesmos não têm bem definida esta questão? É ensinado à criança e ao adolescente o quê? De que modo? Em que ótica? Com base na ideologia do branco, que pressupõe um conformismo, ou com base na ideologia do negro, que pressupõe submissão, mas também inconformismo? São algumas questões que estão em suspenso, embora o concreto venha demonstrando a valorização de uma contribuição branca em detrimento da negra. (CARDOSO, 1977; CHIAVENATO, 1986 e IANNI (1987)).

5.3 Dos fatores relacionados à cultura oficial em relação a uma cultura subsumida

Quando exploramos a idéia de cultura oficial, estamos dicotomizando, aquilo que é, artificialmente, dicotomizado: a cultura oficial, aí entendida pela erudita e a cultura popular, onde é inserida a cultura dos grupos desprivilegiados ou minoritários em relação ao poder. Este maniqueísmo só auxilia a que mantenhamos a estrutura de dominação, já que na própria escola não é trabalhada, nem a cultura oficial, em sua verdadeira acepção e, muito menos, a cultura popular, a não ser quando folclorizada. Neste bojo está a idéia de que os desprivilegiados não devem dominar o instrumental que pertence aos supostos dominadores, aos demais cabe o senso comum e o folclore, vistos como entidades fragmentárias.

Nesta linha, POZENATO (1983) e MEDEIROS (1984, 1985, 1986, 1987) defenderam que a distinção entre cultura popular e cultura erudita nada mais significa do que a manu-

tenção de um princípio de dominação, haja vista que estas culturas não mais representam do que manifestações da luta do homem em relação à natureza na produção de suas idéias, sentimentos, sua ciência e sua tecnologia.

Com respeito à cultura negra, CARDOSO (1977, p. 256) reafirma:

"A cultura dos grupos africanos fora destruída sistemática e deliberadamente pelos senhores brancos. A forma de ser dos negros reduziram-se aos padrões de sentimento e comportamento que os brancos criaram para melhor explorá-los e nelas socializaram-nos".

É nestes termos, de submissão de uma cultura a outra, com uma postura maniqueísta, como se a outra cultura, que não a suposta oficial, não fosse cultura, e puro senso comum, folclore, ou manifestações fragmentárias.

Sobre a questão da entrevista que indaga se há preocupação com a elaboração de um currículo que contemple os vários grupos raciais que compõe a sociedade brasileira? - destaca-se, inicialmente, o pensamento da professora Nina.

"No meu caso, Matemática, não tem nada a ver, não é. Não existe nenhuma ligação. Acho que Matemática esta fora". (Nina)

Essa professora demonstra ver o aluno departamentalizado, não sendo sentido como um ser uno. Nas aulas de Matemática, parece-nos, só interessa a capacidade do aluno para assimilar teoremas, equações ..., onde sua relação com o resto do "mundo" não é considerada. É parte de outro departamento, onde a exploração que pode ser evidencia no próprio domínio do conteúdo específico não é levada em consideração.

Já Rosa afirma:

"Aqui não, porque, ao menos eu nunca vi, a maioria é do mesmo ... Não, não tem. Eu acho que se ainda fosse interior, talvez houvesse, né, essa preo-

cupação, né, que tem cidade do interior que tem muita gente, né, que fala mais alemão do que ..., mas aqui. A gente faz um tipo de programação para todos, não tem nada diferente".

Assim, como Rosa, há muitos professores que acreditam serem todos iguais culturalmente, no sentido do indefinição, não havendo necessidade de focar os tipos diferentes de cultura.

"Um currículo que contemple os vários grupos raciais dentro da arte? (...) Não! Eu faço um todo. Comigo é todo mundo igual. Não faço nada de diferente". (Joana)

Por sua vez, Vera afirma:

"Eu acho que não, não existe essa preocupação. Por que? Eu não sei te dizer, talvez seja até uma ... sei lá, uma questão de cultura nossa, da maneira que a gente foi formado, que não, nunca se formou de certas coisas". (Vera)

No mesmo depoimento de Vera aparece a noção de cultura, intimamente ligada à estereotipia.

"Talvez, assim, até mais assim, na área de quem trabalhe com a dança, essa coisa assim, já ... colocar melhor esta questão, né, daí ela pode desenvolver uma dança mais, mais caracterizada, dum determinado grupo racial. Mas no nosso caso, a gente não coloca".

Um fato quase que incontestável em todas as entrevistas é o entendimento que tiveram de cultura, ela é vista como sendo unicamente música, dança e alimentação e são quase sempre elementos vinculados ao folclore, evidenciando uma visão mais fragmentária da realidade.

Nessa mesma orientação aparece, também, aquela professora que não consegue identificar se há ou não tal preocupação:

"Na nossa escola não temos isso, pelo menos, eu sou nova aqui na escola, então eu não senti isso, não vi ainda essa preocupação de querer elaborar uma coisa assim. Não vi, pode ser que tenha, mas eu não senti isso". (Fátima)

Embora o firme propósito de aniquilar toda a manifestação cultural do africano, tal intuito não foi completamente conseguido, a música e a religião resistiram e se constituíram em papel importante para a união do povo negro. Esta idéia é confirmada por CARDOSO (1977, p. 257):

"Talvez a música e a religião tenham sido os únicos setores da cultura nos quais pode manter-se a "alma negra" (...) Através da religião, os negros puderam não apenas exprimir-se como negros, mas manter formas de sociabilidade muito importantes no processo de reorganização de vida do negro livre".

A possível existência de uma cultura única no Brasil, e não de várias culturas diferentes, ricas e exuberantes merece atenção. Em um país do tamanho colossal e com uma gama de grupos raciais que o forma, é difícil que haja uma só cultura. Entretanto vem-se tentando impingir uma cultura uma é "oficial" ao povo brasileiro. As várias culturas passam a ser "subsumidas por uma cultura maior e envolvente", de acordo com POZENATO (1986, p. 14). Continuando este autor afirma que esta unificação, bem como sua separação em erudita e popular, são falaciosas. Pode e deve haver uma cultura nacional brasileira, com a contribuição de todas as suas variantes.

A partir da existência de uma cultura única, branca e oficial, as manifestações culturais específicas dos outros grupos, como o afro-brasileiro, passarão a fazer parte do folclore, do lúdico, do pitoresco.

Ao não considerar a necessidade de colocar nos currículos escolares formas diferentes de cultura, pois trata a todos como iguais, (alunos de diferenciados grupos raciais), a escola está mais uma vez desempenhando o papel de reproduzora das relações de poder existentes na sociedade. Não há preocu

pação com o que BOURDIEU (citado por GIROUX, 1983) chama de capital cultural - herança lingüística e cultural herdada da família a que o indivíduo pertence, dentro da classe social em que está inserido. No caso do aluno afro-brasileiro, o capital cultural não se restringe só a classe social, mas também está ligado à sua raça.

Considerando ainda a questão sobre a preocupação com os diversos grupamentos raciais na escola, percebemos a quase total descaso em relação ao capital cultural do aluno negro, ele não aparece como sujeito do fazer pedagógico, quando mencionado, o é como objeto deste, e mesmo assim, aparece de maneira falaciosa.

Uma das professoras, justifica-se por ser "nova na escola":

"Pois é, esta pergunta fica um pouco distante para mim, porque, em primeiro lugar, porque eu sou nova na escola, mas eu acho que não, acho que não há. Não sei, essa pergunta ... sobre isso a outra professora vai poder responde melhor esta pergunta, porque ela já está há sete ou oito anos na escola".
(Margarida)

Do mesmo modo, por "desconhecimento", "falta de experiência" ou outra razão, as especificidades, ainda, não são abordadas, como transparece o depoimento abaixo:

"Eu acho que a preocupação há, mas não há prática. Por exemplo, dentro da orientação religiosa, nós temos a liberdade de orientar, dar outras orientações, mas não temos na prática como dar outras orientações, porque nós temos um professor de cunho religioso, no caso que se disporia, mas nós não temos professores nem carga horária para colocar outras religiões. Então se coloca a mais abrangente, que no caso é a católica. Então a gente oferece, porque pode oferecer, mas na realidade não temos horário, e não temos disponibilidade de pessoal para atingir outras necessidades". (Dora)

No depoimento a seguir aparece a forma enevoadada de currículo oculto:

"Em termos de matéria não, mas como isso acontece em toda aula da gente, a gente tem amarelo, branco, preto, azul, tudo que é cor, uma mistura assim, religião, aquela confusão, então a gente sempre toca assuntos sobre todas, um pouco sobre todos. E não por ser matéria. Eu acho que é uma coisa que eles precisam ter pra convívio mesmo. É necessário eles terem isso. Então a gente dá, eu falo sobre todas as religiões, não me detenho em nenhuma porque eu não tenho assim, e nem sei como dar, se vou dar ... católica eu não sei dar, então eu falo um pouco sobre tudo, sobre as raças, explico o valor delas, mas como matéria nunca damos. Pelo menos eu nunca dei".
(Sílvia)

Podemos dizer que a professora em questão reconhece a necessidade de preencher as lacunas existentes na formação dos alunos. Aparecem questões que o ensino oficial não resolve. Mostra, segundo podemos depreender, um certo nível de conscientização. Entretanto, cabe-nos questionar, se rã que sõ isto basta? Afirma, ela, ainda, que não conhece outras religiões, mas assim mesmo orienta. Que tipo de orientação será esta? Por certo não suprirá as necessidades de informações e sentimentos buscados pelos alunos negros. A própria professora ao responder a questão: em que teu curso de graduação contribuiu para o conhecimento da cultura afro-brasileira, confessou:

"O meu curso nada, em termos de me ensinarem sobre isso, nada. Estudei em colégio de freira, eram cheias de mania. Em termos de vida, muito pouco, muito pouco. O que eu sei, foi eu depois tendo que dar aula aqui, tendo esse problema, eu tive que eu mesma ir catando. Pego uma revista aqui, um livro ali, e foi o jeito. Como eu não tenho base, eu não sei como dar a matéria, então eu dou como aprendi, sabe, como eu fui mais ou menos sabendo ...". (Sílvia)

A violência simbólica, segundo BOURDIEU (citado por GIROUX) é representada pelo capital cultural e "habitus" que se refere a

"aquelas disposições subjetivas que refletem uma gramática social baseada em classes, e referente a gosto, conhecimento e comportamento permanentemente inscritos no "esquema do corpo e nos esquemas do pensamento" ... de cada pessoa em desenvolvimento. O "habitus", ou as competências internalizadas e conjun-

tos de necessidades estruturadas, representa o elo mediador entre estruturas, prática social e reprodução". (GIROUX, 1983, p. 43)

Desta forma, o próprio aluno pertencente à classe oprimida participa de sua exclusão do currículo. E, neste sentido, FREIRE (1983, p. 32) reafirma que um grande problema a ser enfrentado pelos oprimidos na busca de uma pedagogia de libertação é que ele precisa expulsar o opressor que "hospeda" dentro de si.

"A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica - a dos oprimidos em si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização".

E, neste círculo, o professor enquanto mero depositador de conteúdo, não se preocupa com a construção do ser humano verdadeiro.

E, assim, caberia questionarmo-nos, como diz IANNI (1987, p. 219-292), ao tratar das contradições culturais e do papel da pesquisa nesta área, ao conhecer as condições da realidade ao procurar desfazer a trama ideológica em que se fundamenta esta distinção:

"É inegável que a situação racial brasileira sempre esteve marcada por profundas ambigüidades. Dentre elas, destacam-se as seguintes: a idealização do passado indígena e a miséria real e presente do índio; o exotismo das religiões (candomblé, batuque, umbanda, quimbanda, etc) e a classificação ideológica do negro como africano, descendente de escravo ou outras verbalizações de conotação negativa; o mito da democracia racial e a doutrina da inferioridade do mestiço".

5.4 Dos fatores relacionados à ordem sócio-econômica

Embora, pessoalmente, não consiga aceitar a explicação de que todo o problema racial se explica pelos fatores de classe, determinados pela ordem sócio-econômica, não po

demos deixar de retomar, como fiz na revisão de literatura, a postura defendida, entre outros, por Octávio Ianni. IANNI (1987, p. 108, 317, 324) afirma que:

"além de ser um fenômeno étnico ou racial, demográfico ou cultural, a "questão racial" é uma expressão das tendências de acomodação, reajustamento ou expressão dos mercados de força de trabalho, em escala regional ou nacional. (...) O significado econômico-social e político da força de trabalho esclarece manifestações culturais, raciais, etc., que obscurecem ou tornam abstratas certas análises. (...) Quando se encaram os problemas raciais na esfera restrita das relações entre raças, ainda que definidas socialmente como tais, torna-se a questão nos limites mistificadores (...)"

Em resumo, a análise da ideologia racial (...) mostra-nos que ela possui um caráter fundamental, comum às diversas polarizações: destina-se a facilitar o ajustamento dos negros e mulatos às novas situações sociais emergentes, nas quais se defrontam com os brancos. (...) pois ela permite aos negros e mulatos confrontarem-se de modo a ajustar-se aos padrões sócio-culturais predominantes".

O afro-brasileiro durante os trezentos anos de cativo ocupou o papel de escravo na sociedade de castas o seu dono era o senhor. Depois de "liberto", pela abolição da escravatura, o negro deixou de ocupar o lugar de escravo para passar a desempenhar o de desempregado (marginal), engrossando o exército de reserva. Como já disseram diversos autores, entre os quais FERNANDES (1978) e IANNI (1987), não lhe foi permitido, no concreto, "ser cidadão real".

Entre as mentiras que pesam sobre o trabalhador negro é que ele não gosta de trabalhar, sobre isto atente-se para a afirmação abaixo, retirada da REVISTA ISTO É, (1985, p. 40):

"Um dos mais persistentes mitos da tese de igualdade racial no Brasil - a de que pretos e pardos ganham pouco porque trabalham pouco e estudam de menos - desabou definitivamente na semana passada em São Paulo. Um estudo publicado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados e pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos revelou que os não-brancos trabalham em média duas horas a mais que os brancos. O estudo, que durou dez

meses, constata que o desemprego castiga atualmente 16,9% da força de trabalho negra e parda, enquanto os brancos são atingidos em apenas 12%.

Como se depreende do resultado da pesquisa, o estado de desprivilegiamento sócio-econômico em que se encontra a maioria dos negros e pardos, não advém do fato de eles "não gostarem de trabalhar", como falaciosamente é difundido.

A sociedade brasileira procura esmaecer a luta empreendida pelos movimentos sociais negros, postulando ser o problema de relações raciais no Brasil de cunho meramente de cunho sócio-econômico. Segundo tal tese, discriminados são os negros pobres, bem como os brancos pobres. A este respeito cabe destacar o depoimento de Elisabeth sobre a pergunta: como tu vês o negro na sociedade brasileira?

"Eu acho assim é aquela coisa assim, o negro, eu acho marginalizado, de forma geral, né. De uma forma geral ainda existe aquela discriminação, tá. Eu acho assim que as oportunidades, o tratamento não é o mesmo, tá, que o branco, então é muito mais fácil. Por exemplo, se uma moça negra ou uma moça branca pleitearem o mesmo trabalho, a branca vai ganhar, sabe. As pessoas já se posicionam com mais boa vontade, porque é branca, aquela coisa toda. Isso é um aspecto que não se pode dizer que não há, porque há, tá. (...) eu não encontrei muito disso, por exemplo, nos meios intelectuais; as pessoas mais inteligentes. Agora, é claro, negro rico é diferente de um branco pobre, ele tem mais sucesso que um branco pobre. Então eu acho que tudo são questões econômicas, muito mais econômicas do que qualquer outra coisa ..." (Elisabeth)

Na mesma reportagem da REVISTA ISTO É, é negada a falsa afirmação de que são "iguais" brancos e negros desfavorecidos economicamente, bem como brancos e negros considerados "ricos", ou seja beneficiados pela educação formal.

"O estudo sepulta, finalmente a idéia de que que basta um negro estudar para ele ser bem-sucedido. Pelo contrário, quanto mais se prepara, mais discriminado fica. Enquanto um negro ou pardo analfabeto

recebe praticamente o mesmo que um branco na mesma condição - 1.328 cruzeiros por hora, contra 1.453-, um negro universitário recebe em média 8.715, contra os 14.636 pagos em média a um branco em idêntica graduação - uma diferença de quase 60% a mais".

Vemos, pois, que a força de trabalho negra não recebe a mesma recompensa financeira que a branca, mesmo exercendo as mesmas tarefas.

A visão que consideramos ingênua de analisar a questão, afirmando que tudo é uma questão econômica, é enfatizada grandemente na sociedade brasileira, incluindo-se nela até incautos negros, por se saberem melhor aquinhoados que os demais. Este tipo de atitude merece uma reflexão mais profunda. Ter foro de pessoa não deve ser privilégio de quem detém uma situação sócio-econômica respeitável, devendo também ser atribuído àquele que não a possui.

Uma análise superficial da questão econômica em relação ao afro-brasileiro transparece no depoimento da professora Marta.

"É aquilo que eu já tinha dito anteriormente. Ainda continua havendo, não é uma discriminação, não é isto, mas é que ... como é que vou-te dizer ... Não, como eu te disse, agora tá havendo um espaço maior, acho que já tá acontecendo, né, a presença do negro na nossa sociedade, muito maior, e acho que cada vez será maior". (Marta)

Indo de encontro as opiniões que crêem, acriticamente, na "melhora" da situação sócio-econômica do afro-brasileiro, HASENBALG (1983, p. 192) assevera:

"Transcorridos mais de noventa anos desde a abolição do escravismo, negros e mulatos continuam concentrados nos degraus inferiores da hierarquia social. Em contraste com a população branca, parte majoritária da população não-branca localiza-se nas regiões menos desenvolvidas do país. Seu acesso ao sistema educacional é restringido, particularmente nos níveis de instrução mais elevados".

A visão de que o afro-brasileiro se encontra em um

processo de melhoria de sua posição sócio-econômica, baseado ainda no modo ingênuo de analisar a situação, parte do destaque de indivíduos negros e não do grupo em si. A afirmação de Ester contempla esta postura:

"Eu vejo que o negro cresceu, cresceu muito. Eu acho assim excelente, quando eu vejo uma Zezé Motta, mostrando toda negritude, todo o orgulho que ela tem. Eu acho que todos deveriam ser assim. Ela mostra que tem garra, que luta e não esquece quem é ela, o povo dela, a raça dela ..." (Ester)

A ascensão de alguns elementos do segmento racial negro demonstra, ainda, a precariedade de vida em que se encontra a maioria do grupo. Enquanto se pode contar nos dedos, é porque são realmente poucos. Quando se fala em não negros que "deram certo", geralmente não se nomeia, porque são muitos e se poderia deixar muitos de fora. No caso dos cafres, não há este risco, não se corre este perigo. São realmente poucos os que não permanecem no estrato sócio-econômico mais baixo. Atente-se para o postulado por HASENBALG (1983, p. 192):

"Negros e mulatos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. Suas possibilidades de escapar as limitações de uma posição social baixa são menores que a dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições já conquistadas".

5:5 Dos fatores relacionados à ordem política

A inserção política do afro-brasileiro é necessária para que concretize o foro de cidadão que lhe foi "concedido" pela Lei Áurea.

Em relação às dificuldades que o negro tem para assumir-se como força política, atente-se para o que diz CHIAVENATO (1986, p. 233)

"... os negros libertos foram postos à margem do produção e houve uma sensível demora até que um parque industrial e o desenvolvimento da lavoura fosse sufi

cientes para absorver o excesso de mão-de-obra, captar parte do lumpem do lumpemproletariado (os escravos libertos) e enquadrá-lo lentamente no sistema de sociedade de classes. A condição de trabalhador, com uma situação de classe definida, tardou muito (como ainda tarda em várias regiões do país atualmente) para colocar o negro como força política na sociedade brasileira".

O negro, frente à condição de miserabilidade de que se maioria de seu contingente, pertence ao estrato menos favorecido economicamente, não tendo, por esta razão, poder de influência na vida nacional. Caricaturalmente, afirmamos que negro só é chamado a decidir os destinos da nação em época eleitoral. Candidatos de direita e de esquerda buscam-no para que seja veículo de sua difusão. Negro cola cartazes. Negro distribui "santinhos" com propaganda de candidatos. Negro vota em quem não se lembrará dele no dia seguinte às eleições.

Até conseguir realizar sua inclusão como ser político na sociedade brasileira, o africano levará algum tempo. Para ilustrar, basta um simples olhar, verificar-se-á que ainda não há afro-brasileiros nos mais altos escalões da república. Inexistem ministros de estado, generais, grandes empresários e um bom número de políticos negros. Destes, os que existem, poucos se assumem como tal, defendem interesse de classes, mas não os de sua raça.

Embora o afro-brasileiro tenha a "proteção" da legislação, através da Lei Afonso Arinos, sabemos que a "igualdade formal" não é traduzida na "igualdade real", sendo o negro disprivilegiado em diferentes situações sócio-econômica e culturais.

A marginalização do negro no processo de participação política na sociedade e até da aceitação desta forma de atuar, aparece nas respostas dadas à questão: - como tu vês o negro na sociedade brasileira? Emergiram, então, respostas que demonstram uma visão ingênua quanto à atuação do negro na sociedade brasileira:

"Olha, eu vejo o negro na sociedade como atuante, muito importante, porque o negro tem se saído muito bem em todas as categorias. A gente vê o negro e ele se sai muito bem, até, às vezes, muito melhor que um branco, né". (Margarida)

Analisada por outro ângulo, vemos a questão da legislação, apresentada como fator de "resolução" das desigualdades de tratamento sofridas pelo afro-brasileiro, surge a lei como "panacéia" para os males que afligem o negro:

"(...) pode até que passe séculos e não aconteça nada. Ou só daqui a milênios que o negro realmente vá ser incorporado à sociedade brasileira, mas pelo menos a gente tem esperança de que com a nova Constituição haja uma abertura. Haja um caminho". (Joana)

O afro-brasileiro, embora tenha sido considerado "cidadão" a partir da Lei Áurea, vê que seus direitos não são respeitados, precisa a cada dia que passa, lutar para efetivá-los.

É interessante observar na exposição da professora Joana, transcrito acima, a forma como aborda a questão da discriminação e alienação do negro na sociedade brasileira, a exclusão do afro-brasileiro resolver-se-á através de leis ou só daqui a "milênios" ela venha a ser solucionada. Não há um compromisso maior por parte dos demais cidadãos, incluindo negros e não negros, com a tentativa de solução do problema, haja vista que, na sua ótica, tudo depende de outros agentes externos aos personagens do dia-a-dia. No caso específico do relato, a professora não se coloca nenhum papel a desempenhar nesta história.

A respeito do legado oferecido ao afro-brasileiro pela Lei Áurea, atentemos para o que postula FREITAS (1987, p. 4)

"(...) os escassos negros que sobreviveram ao sistema genocida da escravidão ganharam a emancipação civil, mas nada no terreno econômico e social. Sozinhos haviam trabalhado a terra durante três séculos, e no entanto saíram da escravidão sem o ressarcimento de uma nésga de terra. Confinados aos porões da

sociedade brasileira, sequer ganharam o respeito de que seriam credores como únicos produtores da riqueza durante a maior parte da história brasileira. O racismo antinegro que ainda hoje os persegue, testemunha as sobrevivências culturais de um passado maldito".

Traçar opiniões a respeito da situação em que se encontra o afro-brasileiro, sem analisar sua história pregressa, dá margem a conclusões ingênuas, precipitadas e desprovidas de um maior fundamento. É preciso considerar o contexto em que esteve inserido o negro brasileiro, analisar sua vida enquanto escravo e após liberto, como o mesmo foi jogado na sociedade pela abolição, que, em si, foi espoliadora.

Aqui cabe destacar a resposta dada pelo professor Marcos à questão: - como tu vêes o papel representado pelo negro nos meios de comunicação?

"(...) Não sabe se valorizar, não sabe se impor, não puderam se impor, não se organizaram. Sem pensar em sectarismo, imagine se a cada eleição, por exemplo, agora a Assembleia Nacional Constituinte, por que os negros em todo o Brasil não se organizaram? Não se organizaram tantas seitas religiosas, entidades de classe? Quer dizer, isso é uma forma corporativa. Aqui, no caso, a nível de raça, para eleger seus representantes. O Brasil dá direito às minorias, mas através de quem, da ação de quem, da palavra de quem, do voto de quem? Nada mais justo que seus representantes!"
(Marcos)

FREITAS (1986, p.4) relata que o historiador português Oliveira Viana afirma que a República dos Palmares, no século XVII, apresentava uma constituição escrita, mas cujo documento não foi até agora reencontrado nos arquivos portugueses. Tal fato retiraria a primazia dos norte-americanos, segundo Viana, na compilação em documento escrito sobre a vida política e institucional de um povo. Para que se conheça um pouco sobre a organização de Palmares, transcrevemos a seguir um trecho elucidativo a respeito da mesma:

"As povoações palmarinas, chamadas mocambos constituíram-se em cidades-estados, soberanas e independentes entre si, bem como frente ao Estado Colonial. (...) Cada mocambo possuía um governo, encabeçado por um "maioral" (chefe político-administrativo) e um "caço de guerra" (chefe militar). (...) Os chefes dos mocambos formavam o Conselho dos Mocambos - órgão supremo da confederação. Este conselho elegia e destituía o Chefe de Estado da Confederação, que residia na capital, Macaco, na Serra da Barriga. (...) Todos os habitantes de Palmares eram homens livres. (...) A terra, base de toda a economia palmarina pertencia ao mocambo, sendo por este dado em usufruto às famílias, mediante a condição de entregarem um excedente à comunidade. (...) destinava-se ao sustento dos produtores não diretos e aos improdutivos em geral, como chefes, guerreiros, funcionários, velhos, doentes ...) Tratava-se de uma economia natural e auto-subsistente. (...) Uma vez que os governantes eram eleitos, sem sucessão hereditária, pode-se caracterizar o sistema de governo como republicano. (...) Palmares foi um Estado independente e livre, em contraposição ao Estado Colonial. Se não teve a primeira constituição escrita dos tempos modernos, como afirma Oliveira Viana, teve pelo menos a primeira constituição brasileira".

Este contínuo mergulho no passado é necessário para que se compreenda que, ao ter oportunidade de viver livremente, o negro soube se reorganizar e bem administrar a sua vida. Neste sentido é que se diz que a construção do futuro só se alicerça, se fundada na história vivida e na experiência resultante dela. MAGALHÃES (1982) já afirmou que, somente seremos realmente brasileiros, quando formos capazes de conhecermos, analisarmos e aceitarmos criticamente a história feita, com suas mazelas e sucessos. O desconhecimento, a negação dos direitos de todos a participarem da vida político-social-econômica e cultural são determinantes para a consideração de qualquer indivíduo como cidadão.

5.6 Dos fatores relacionados às questões raciais

As análises costumeiramente feitas sobre a marginalização do afro-brasileiro têm posto em evidência questões relacionadas aos aspectos sócio-econômicos. Fundamentam, afirmando que os problemas enfrentados pelo negro de baixa condição econômica é o mesmo imposto ao branco em igual si

tuação. Entretanto o concreto tem mostrado que a exclusão do negro não é só de origem sócio-econômica, estando ligada intimamente a fatores raciais.

A respeito da pretensa igualdade de condições existentes entre negro e branco em situação de "desfavorecimento" econômico, vale atentar para o que afirma RODRIGUES (1984, p. 6):

"Não acredito na existência de um paralelismo dos níveis de "raça" e de classe como afirmam alguns estudiosos. Parece-me que a questão "racial" avança algo além do social; isto significa dizer que um elemento negro, mesmo que sua condição de classe seja dominante, continuará sendo integrante do grupo negro. Ainda que não goste desta contingência e a negue. Sua cor de pele tornará sua realidade de vida, seus movimentos de mobilidade social tão talmente diversos daquele indivíduo pertencente ao segmento branco da população, embora pobre. Este, com providências econômico-financeiras, poderá esquecer sua camada de origem. Àquele, mesmo que pertença a uma elite negra, em segunda ou terceira geração, sempre será lembrado como descendente de escravo. Confundido, propositalmente ou não, como pertencente a escalas de serviços não qualificados ou subqualificados, deverá cuidar de sua paciência e perseverança para não cair no desespero dos "à parte". Principalmente se pensarmos que tal mobilidade só ocorre a nível individual".

O texto acima aborda, com profundidade, precisão e rara felicidade a ligação existente entre o econômico e o racial, envolvendo o afro-brasileiro. Os sociólogos tradicionais costumam abordar o problema da exclusão do negro da vida produtiva do país privilegiando, sobremaneira, os fatores de ordem sócio-econômica, relegando o fator raça a segundo plano. Além deles, é comum encontrar, em discussões acadêmicas ou não, elementos, ditos bem intencionados, defendendo até a exaustão que a discriminação sofrida pelo negro é de ordem meramente econômica. Acredita-se que a autora soube "enegrecer" a questão. O negro "rico" ou "pobre" é, e será, antes de tudo, um negro - carregando consigo o estigma de cor, enquanto ele for conscientizado e aceito como estigma.

Estudos mais recentes estão considerando, portanto, o fator racial como variável determinante na discriminação sofrida pelo afro-brasileiro.

A questão: - tu acreditas que a miscigenação gradual entre negros e brancos acabará com a discriminação racial sofrida pelo negro na sociedade brasileira? - foi respondida por professores que acreditam na tese da miscigenação como solucionadora dos problemas raciais enfrentados pelo afro-brasileiro.

"Eu acho que vai favorecer, tende a favorecer, ficar todos iguais". (Vera)

A miscigenação apresenta em seu bojo um caráter de "doce eroticidade", onde se defende a "mistura" como forma mal disfarçada de evidenciar a atração física que sempre envolveu o afro-brasileiro. Durante a escravidão, as negras serviam com objeto de 'satisfação' para os senhores e de 'iniciação' para os sinhozinhos. CHIAVENATO (1986). Esta prática, o concreto aponta que ainda subsiste, a doméstica ainda serve para introduzir os rapazotes no campo do sexo, e a "mulata", fruto de estereotipia, é objeto sexual, para consumo nacional e estrangeiro. A coisificação do negro continua. Na resposta abaixo aparece timidamente esta estereotipia.

"Eu acho que não, eu acho que depende da formação da cabeça de cada um, de ver o negro como uma pessoa normal, como um ser natural, como o branco é, né. Pra mim é assim. Se bem que eu gostaria de ter casa do com preto pra ter um filho de cor diferente, né. Mas isso é meu, pessoal. Eu, pra mim não mudaria em nada". (Margarida)

Em um país "disfarçadamente" racista, o ideal é ser branco, ser negro e pardo é estar ligado ao negativo, ao feio e ao indesejado.

O racismo presente na sociedade brasileira transparece em alguns depoimentos. Mesmo tentando escamoteá-lo é possível perceber sua existência. Considerar a miscigenação

como solucionadora da discriminação sofrida pelo negro brasileiro deixa muito o que pensar. Urge clarear o povo para eliminar o negro com sua presença que enfeia a face "europeizada" que se procura dar ao país, negando-se a assumir o seu lado negro.

MEIRA PENNA (1981, p. 42) fala sobre a máscara brasileira:

"A Máscara brasileira é de branco europeu. Alva é a famosa imagem que, do Brasil desejamos apresentar perante o estrangeiro. Qualquer que seja a pigmentação real de nossa pele, o achatamento do nariz, a obliquidade dos olhos ou a carapina do cabelo, consideramo-nos caucasóides porque, perante o mundo, mais vale ser branco do que native de cor. A Persona vem a exprimir, como observava Schopenhauer, "aquilo que cada um representa em contraste com aquilo que cada um é, na verdade". (...) A personagem que escolhemo como paradigma de nossa Persona não é a de um mestiço tropicalista, meio nu e tocando pandeiro, mas a de um grã-fino, desembarcando nestas praias de alvíssima areia, bordadas de palmeiras onde cantam os sabiãs".

O quadro desenhado pelo autor bem retrata a maneira como quer ser vendida a imagem do Brasil. Enfatiza-se sempre o lado não negro, sendo a parte negra esquecida, ocultada e escamoteada. A máscara brasileira é branca idealisticamente, porém é escura no concreto. MEIRA PENA assume, não se sabe se voluntária ou involuntariamente, a decantada "tese do branqueamento" lento e gradual. Na parte final do pensamento transcrito, descreve o personagem que seria o modelo da Persona brasileira - "um mestiço tropicalista, meio nu e tocando pandeiro ...". O modelo é mestiço, já tem parte de sangue branco, por que o modelo não é um negro.

A busca da face clara, branca e alva para o país que importou quarenta por cento do total de nove milhões e quinhentos mil negros que vieram para o Novo Mundo, conforme FREITAS (1982), teve na Guerra do Paraguai (1864-1870) um importante auxiliar na busca da "erradicação" do afro-brasileiro do país. Esta guerra liquidou com um milhão de negros, segundo CHIAVENATO (1986).

Para bem entender esse esforço na eliminação da "mancha negra" do país, atentemos para o que afirma CHIAVENATO (1986, p. 139).

"Na Guerra do Paraguai, aliás, os negros foram usados para as mais duras missões. Batalhões formados totalmente de negros - sem um único branco - eram os destinados às duras cargas de infantaria e assaltos a baioneta. Na historiografia paraguaia, sintomaticamente, sempre que se fala do soldado brasileiro, refere-se aos negros. Foram temidos no Paraguai especialmente os negros da Bahia, que outra arma não usavam nos assaltos que a própria capoeira, da qual eram grandes mestres. Batalhões inteiros de negros capoeiristas causavam pânico nos paraguaios, que esperavam "apenas" cargas de baioneta. Os negros iam à frente, morriam como moscas e, quando aplainavam o caminho, tropas de mulatos iam verificar se tudo estava bem, para a chegada triunfal dos brancos. O exército que lutou na Guerra do Paraguai - ... - foi um exército de escravos".

Como podemos perceber, a democracia racial brasileira, defendida por alguns sociólogos, entre eles, Gilberto Freyre, nada mais é do que um libelo ao genocídio do negro. Como não é mais possível, em termos, eliminar os negros aos magotes, enviando-os a uma guerra para defender a pátria, que sempre os explorou, que sempre foi sua "madrasta", que não os aceita, busca-se clareá-lo, até fazê-lo desaparecer. Para tristeza dos defensores desta idéia, o negro continua resistindo e, em constante luta, para ver reconhecido o seu valor.

Entre as respostas dadas pelos professores, aparece uma que carrega em seu âmago, muito de exortação ao afro-brasileiro, concitando-o a lutar contra o racismo e o preconceito presentes na sociedade brasileira, condenando aqueles negros que se omitem em empreender esta luta.

"Ah! é possível que isso aí ajude. Agora o que eu acho é que o negro tem que levar uma luta, entendeu, levar uma luta muito grande sobre isso, inclusive, assim, no que se refere a escrever sobre a questão; mais debate na televisão, no jornal, tá. Por exemplo, o ano que vem, que faz cem anos da abolição, escolher a data que vão comemorar e festejar,

não é, Se vão comemorar e festejar, e fazer alguma coisa séria assim, que realmente tenha repercussão, não é, porque eu acho assim, é que tem negros que se preocupam em ser aquele velho preconceito "negro de alma branca" e não assume a sua raça, entende. Acho que o negro tem que assumir a sua raça e mostrar que tem valor porque é negro, entende, e não ... querer ser um negro de alma branca, para que o branco aceite ele. Isso eu sou contra, entende. Por exemplo, eu acho que o negro ele tem preconceito contra ele mesmo. Por exemplo, se a gente chama ele de negro, ele não gosta. Agora eu acho que a gente tem que chamar ele de negro, ele é negro, é a raça dele, entendeu. Eu acho que ele tem que lutar para ser, ser respeitado, enquanto raça e não querer bancar o bonzinho pros brancos e ser o negro de alma branca, como, por exemplo, faz o Pelé, entende, que são pessoas que tem um espaço fantástico na sociedade brasileira, na sociedade mundial, na imprensa brasileira e que fazem nada pelo movimento negro, pelo menos que eu saiba, entende. Ficam se preocupando em ser o negro de alma branca. Por exemplo, eu acho que a Zezé Motta até defende isso. Eu acho que a Zezé Motta até ocupa o espaço, que ela é negra, é uma atriz, que é uma cantora. Agora tem outros que se preocupam em ser o negro de alma branca e não combatem o racismo, o preconceito". (Eva)

Tendo em vista suas afirmações inflamadas, surgiu uma nova questão: - Por que tu achas que acontece isto, por que tu achas que o negro quer ser "negro de alma branca" e não um negro propriamente dito?

"Porque eles não conseguem enfrentar o preconceito. Porque eles querem ser aceitos, entende. Querem ser aceitos por uma sociedade que determina estereótipos, por exemplo, o negro tem cabelo crespo e alisa, é, é, eles têm toda uma cultura que eles se deixam ficar tomados pela cultura que pra todos nós é imposta. Por exemplo, eu sou branca, mas eu tenho uma cultura já imposta, o que foi feito com a história da cultura brasileira. Por exemplo, a maneira de vestir do brasileiro é uma coisa que vem de fora, sabe, é modismo, é a coisa passageira. Culturalmente, nós somos dominados pelo imperialismo americano, entende e o negro também acontece isso com ele, não é. Então, eu acho que é para ser aceito, porque nós somos uma sociedade dependente mesmo, nós somos dominados culturalmente e ele não fica imune, não fica impune nisso aí, entende. Ele é levado também pelos meios de comunicação que faz toda essa propaganda, entende. Eu acho que tem que haver um debate, tem que haver uma resistência a essa questão, sabe". (Eva)

CARDOSO (1977, p. 256) postula que a subjetividade negra foi destruída pelos brancos durante a escravização. Os grupos africanos tiveram sua cultura "destruída sistemática e deliberadamente pelos senhores brancos", o modo de proceder dos negros "reduziram-se a padrões de sentimento e comportamento que os brancos criaram para melhor explorá-los e nelas socializaram-nos". Desta forma, os negros na sua construção como ser humano buscam como modelo a "imagem onipresente do branco". Reside aí a incansável empresa perseguida pelo negro, e fomentada pela sociedade racista e discriminadora, de querer ser "negro com alma branca", isto é, ser um negro que sabe o seu lugar. Tal figura "sinistra" aparece na entrevista de um professor, quando relata um episódio envolvendo atos de racismo.

" (...) quando acontece de tu entrar em algum lugar, onde existe racismo, o negro, às vezes, não se comporta. Eu vou te citar um exemplo: em 84, aconteceu em Porto Alegre, existia um bar na Travessa do Carmo, quase do lado da EPATUR. Uma ocasião eu fui nesse bar, aí eu fui três vezes seguidas. No dia seguinte um colega meu de profissão, que além de ser professor, eu sou jornalista, esse meu colega entrou, e não sei o que houve lá, ele saiu com uma notícia que tinha sido barrado por ser negro. Pô, como é que pra ele, ele foi barrado, e pra mim, eu fui bem tratado (...). As pessoas têm que ver também o comportamento, às vezes, a gente se porta mal, porque nós temos que saber o que nos servem, eu quando entro na casa de um branco, eu sei o meu lugar, eu não entro pensando que sou dono dele (...)". (José)

O respondente afirma que "sabe o seu lugar". O negro tem sempre que ocupar o lugar indicado pela ideologia branca. O seu lugar deve ser, segundo ela, à margem da sociedade. A educação recebida pelo professor e jornalista não o ajudou a extirpar de sua mente esta forma culturalmente imposta ao afro-brasileiro: o lugar do negro é o mesmo do branco, pelo menos no Brasil, pois aqui reina a democracia racial.

FREITAS (1985, p. 4) destaca a peculiaridade a discriminação racial brasileira. Ela, ao contrário de alguns

países, não se realiza "através de instrumentos jurídico-institucionais". Aparentemente, para o negro não há impedimentos legais de qualquer ordem. "A discriminação faz seu ofício através de processos culturais", prega o autor. Para não tirar a força do escrito, transcrevemos, na íntegra, a forma como se opera o racismo antinegro por parte do próprio negro, refletindo o racismo que a sociedade brasileira carrega, segundo FREITAS (1985, p. 4):

"Essa foi uma estupenda façanha: introjetar o racismo antinegro no próprio negro. O processo leva o negro a se auto-inferiorizar e se autodesprezar: sua condição corresponde à natureza e à lógica das coisas. Essa consciência autôfágica torna-o socialmente apático e politicamente surdo aos apelos libertários das vanguardas negras. Mais ainda, a dialética do racismo introjetado, cria nos negros de tez menos escura a tendência de considera-los como negros apenas aqueles que são mais escuros. Dessa forma se auto-excluem da categoria negra, posto sejam nela incluídos pelos brancos em geral. Não funciona politicamente, por isso, o conceito de negro utilizado pelas vanguardas negras - o conceito consagrado pela cultura brasileira de que são negros todos aqueles que apresentam traços indicativos de origem africana. O indivíduo que responde ao apelo das vanguardas automaticamente se auto-reconhece como negro e assume dessa forma o correspondente estigma cultural. Duplo efeito do conceito ideológico de negro vigente no Brasil: ao mesmo tempo em que discrimina o negro, desmobiliza-o - social e politicamente".

O modelo de negro passa a ser construído a partir de uma matriz branca, o negro para ser considerado pessoa, deverá agir de acordo com os padrões brancos, obedecendo às diretrizes que lhe são ordenadas. Não fugindo as suas determinações, pode até ser bem aceito e assumir o espaço que lhe foi indicado. O branco como paradigma para o negro está presente, em parte, na resposta dada à pergunta: - na tua opinião o que significa a Lei Áurea para o negro?

"(...) Se o branco tem direito à moradia, por que o negro não tem; digamos. Se o branco tem direito a comer bem, por que o negro não tem direito a comer bem? Se o branco tem direito a estudar, por que o negro não tem direito a estudar? entende, para mim não tem problema (...)". (Margarida)

A questão: - como tu vês o papel representado pelo negro nos meios de comunicação? - recebeu respostas que indicam a existência de racismo nos meios de comunicação de massa, atentando para a estereotipia com que é brindado o afro-brasileiro.

Reavivando a idéia de que o negro é aceito, desde que assuma o papel que lhe é conferido, como uma criança bem comportada, a quem é oferecido um doce pelo "bom comportamento". Os meios de comunicação já delimitaram o espaço a ser ocupado pelo negro. Exemplo desta situação está presente na resposta que segue:

"Bom, como ele aparece? Eu acho que ele não aparece, é, é aquilo, eu disse antes, né, ou ele aparece como artista, ou como ele aparece, se se destacou em jogos, né, porque correu, porque, né, desta forma ou aparece correndo da polícia, né. No caso, tu vê aquela história do rapaz aquele que foi morto, até né, só por ser negro que foi confundido com ladrão, tu não vê, eu não vejo ao menos no jornal dá destaque ou na televisão pra ..., até agora nas novelas, até agora parece que né ..., essa novela aí que está havendo o casamento, então, de um branco com uma negra (inverteu a situação, a novela é O Outro) mas é mais difícil aparecer isso. Eu acho que eles, que eles não tratam da mesma maneira não, branco e negro, não tem o mesmo tratamento". (Rosa)

A novela aparece como veículo de transmissão da ideologia racial presente na sociedade brasileira. A idéia da miscigenação está presente. Negro casa com branca, sua descendência já será mestiça, com o tempo, o sangue negro irá se diluindo, até desaparecer. Se não, porque não arrumar uma namorada também negra para casar com o personagem?

Na resposta a seguir, aparece de forma tímida a denúncia da existência de racismo nos meios de comunicação.

"Quer dizer assim, como nos meios de comunicação coloca a imagem do negro? Eu acho que ainda existe muita distorção, sabe, que a gente tá toda hora sabendo de coisa assim, acontecem arbitrariamente, né, em razão da raça da pessoa. Inclusive tu pode ver assim nas novelas o que eles fazem: eles colocam a empregada da casa é negra, por que, né? Por que que

eles não colocam a dona da casa negra e a empregada branca? Por que o motorista, o jardineiro é negro? Isso aí é uma coisa também que tá reforçando a posição racista". (Vera)

A necessidade de "ter boa aparência" para aparecer na televisão implica o afastamento do afro-brasileiro. A busca da beleza é uma constante nos meios de comunicação, a televisão principalmente que vive de imagens. O negro é excluído também dos jornais e revistas, aparecendo naqueles como notícia policial. O negro não desponta nos meios de comunicação, porque é preciso ter boa aparência, ou seja, ser branco. Em um país com um número grande de negros, (um maior contingente de negros que o Brasil só existe na Nigéria) toda a publicidade é feita em cima do elemento europeizado - crianças claras, loiras, de preferência com olhos azuis - fazem o brasileiro, entre eles os de origem África, consumir toda sorte de produtos. O negro é considerado lindo, quando possui traços finos, nem parece que é negro. Afirmação deste naipe ouve-se, de pessoas bem intencionadas, que não se vêem como racistas.

"Bom, eu acho que aonde ele é mais discriminado é na televisão, nos meios de comunicação. De repente, por causa do fato de ser preto, de não ser branco. Eu pessoalmente, acho que é uma coisa que não tem nada a ver, acho que tem negros lindos, acho que tem um na novela das oito, uma gracinha, sabe, acho ele lindo, acho ele lindo, assim como tem branco hor ... (não pronunciou horrível), lindos, pretos, então, tem o contrário. Acho que a questão de ser bonito ou não ser, de ter charme ou não ter, falando no caso do visual, não é uma questão racial, é questão de que tanto faz, de qualquer raça tem beleza, tem os feios, tem os bonitos, né, mas acho que de qualquer forma é mais difícil que o negro assim, um repórter de televisão, tá, tem mas é difícil, é preciso ter muito talento, pra conseguir, certo. Tu vê, oh, se fizer uma análise tu não vai enxergar nenhum daqueles comunicadores de jornal, né, de televisão, tu não acha nenhum que seja preto, tem repórteres, os repórteres aí não implica tanto no visual, é menos, mas é mais a cata da notícia". (Elisabeth)

O afro-brasileiro para ter vez profissionalmente necessita ter muito talento, precisando estar a altura dos

melhores brancos, na mesma posição. Exige-se do negro teste de supercapacidade, caso contrário não é admitido. Não basta ser bom profissional, urge ser ótimo, para superar o "defeito" de ter nascido negro.

"(...) então se tiver talento, ele até consegue, tem poucos, tem aquela menina a Glória Maria que é ótima, né, que está na Globo. Tem outros, esses dias eu vi mais um, mas são poucos, pela quantidade de negros que nós temos, o Brasil deveria ter mais". (Elisabeth)

"(...) como profissional eu vejo que aparece. Tem, parece que dois negros, que são repórteres na televisão (...) Eu tenho visto dois, um que é a Glória Maria e outro eu não lembro o nome dele, que é um rapas é. (...)" (Eva)

"(...) o Eldio Macedo ... foi premiado agora como melhor radialista, como melhor dentro do estádio (...)" (Ester)

Finalizando, concordamos com SILVA (1983, p. 209) ao afirmar que:

"(...) ao longo de todo o ciclo de vida sócio-econômica negros e mulatos sofrem desvantagens geradas por atitudes discriminatórias, desvantagens que se acumulam na geração de chances de vida profundamente inferiores às aquelas desfrutadas por brancos".

Para aqueles que julgam que as diferenças entre brancos e não brancos restringem-se ao campo da economia, e não incluem, com força, o fator racial, vale atentar para a continuação das conclusões do estudo realizado pelo autor citado:

"Negros e mulatos estão sujeitos à discriminação no processo escolar, a discriminação no emprego bem como a discriminação salarial. Essas desvantagens competitivas agem cumulativamente, explicando a maior parte das diferenças monetárias entre brancos e não-brancos e chegando a atingir mais de 50% dos rendimentos percebidos por negros e mulatos".

O fator racial, como se pode ver, desempenha um importante papel diferenciador entre negros e não-negros, sendo responsável pela marginalização do negro na sociedade brasileira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, enfocando a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares, envolvendo professores de primeiro grau, oportunizou conclusões, algumas já apontadas pela reflexão sobre o fazer pedagógico, experienciado enquanto aluna dos variados graus de ensino e enquanto professora em escolas de primeiro grau em Porto Alegre.

Cabe elucidar que as conclusões, aqui formuladas, não têm o objetivo de serem generalizadas, considerando ter a pesquisa envolvido somente três escolas da capital, dela participando dezoito professores selecionados aleatoriamente. Este fato, entretanto, não diminui a importância do trabalho, pois a prática tem mostrado que, se as escolas e seus professores não são completamente iguais, em muito se assemelham, uma vez que, quanto à estrutura, tendem, na maioria das vezes, a reproduzir a estrutura global.

Feitos esses esclarecimentos necessários, passaremos a listar as conclusões a que a pesquisa remeteu.

- Os professores das escolas, que estão em contato direto com os alunos, não são os verdadeiros educadores-educandos, conforme afirma FREIRE (1983). Eles atuam como instrumentos de técnicos, a serviço do sistema, que se encontram, quase sempre, na Secretaria de Educação, distantes das escolas e, portanto afastados do cenário onde se trava a luta diária entre professores e alunos. Luta esta, forma como pode ser entendido o processo ensino-aprendizagem, onde o professor desempenha o papel de despejador de conteúdos e o aluno, paciente (às vezes, nem tanto) é o receptáculo dos

conhecimentos selecionados pela Secretaria de Educação, organizados e fornecidos pelos professores.

Das entrevistas realizada, em nenhuma delas, transpareceu a existência de uma ligação direta entre os técnicos da Secretaria de Educação, encarregados da elaboração das diretrizes curriculares e os professores das escolas. Não transpira nos depoimentos, que aquele venham se nutrir da realidade concreta para melhor direcionar as bases curriculares, ou que exista um compartilhar e uma troca de saberes.

Carece de um maior questionamento, por parte dos professores das escolas, a forma como vem sendo elaboradas as diretrizes curriculares, as quais procuram tratar todos os alunos como se fossem iguais, aqui não nos referimos aos direitos e deveres, que sabemos devem ser os mesmos para todos, mas se relaciona com o fato de não considerar as diferenças existentes nos níveis sócio-econômicos, raciais e culturais dos educandos. O currículo deverá ser o mesmo para todos. Acreditamos, porém, que precisa focar as diferenças existentes na sociedade brasileira.

Conforme respostas dos professores, a eles que estão nas escolas, não têm restado um papel criador; são meros executantes do que lhe é pré-determinado; a crítica e a proposta, se existem, resumem-se à elaboração de "tecniquetas", para melhor "empilhar" os conteúdos que devem impor aos alunos. O que causa surpresa é que a maioria dos professores não reage contra este centralismo de determinação das diretrizes curriculares. Tal função seria fundamentalmente de sua competência, pois é ele que está em contato com os alunos durante os cento e oitenta dias letivos; é ele quem conhece os tipos de alunos, suas competências, limitações, necessidade e interesses, estando, portanto, apto a elaborar, a partir dos alunos e junto com eles, um estudo mais gratificante e menos alienado, que venha realmente instrumentá-los, para conhecerem-se criticamente e favorecer as suas ações futuras. A educação não

seria somente um amontoar de conhecimentos, mas atentaria para um enriquecimento verdadeiro do educando.

A pré-determinação curricular é um dos fatores, na ótica dos professores, que determinam a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares.

- Os professores entrevistados evidenciaram um profundo desconhecimento a respeito da cultura afro-brasileira, tanto no que se refere a aspectos específicos de sua trajetória na história do Brasil, como também no que se relaciona com a contribuição oferecida à cultura nacional. Por isso, detectamos a presença de uma ideologia antinegra nos variados cursos efetuados por eles.

Os professores que possuem curso de formação de segundo grau, antigo Normal e atual Magistério, não recebem, segundo a ótica dos mesmos, informações e críticas suficientes sobre o assunto habilitando-os a conhecer a cultura afro-brasileira. Mesmo assim, exercem sua tarefa pedagógica. Cabe relatar que uma professora asseverou "ensinar como lhe foi ensinado". Se não aprendeu nada, o que ela ensinará? Reproduzirá a velha história contada ao longo dos tempos sobre o negro: "bom como escravo, mau como trabalhador livre; beneficiado pela Lei Áurea; não lutou pela sua libertação, pois a escravidão no Brasil foi branda. Esquecerá ou omitirá as revoltas, na busca de uma libertação construída por ele próprio e o exemplo de vida digna representada por Palmares, entre outros fatos importantes da história do afro-brasileiro.

Os conhecimentos fornecidos nos cursos superiores em quase nada contribuem para que se modifique a estereotipia existente sobre a figura do afro-brasileiro. Até em cursos como Ciências Sociais, que estuda o homem em suas relações com a sociedade, o de origem negra não é quase mencionado. Segundo declarações de professores que nele se graduaram, eles informam terem aprendido muito pouco sobre o afro-brasileiro. Viram, conforme declararam, alguma coisa em Antropologia e História. Neste caso a (ir)responsabilidade é bem maior do que na situação anterior (segundo grau), pois se

trata de um estudo que visa tornar seu aluno um especialista no assunto. Geralmente a duração dos mesmos é de quatro anos, tempo suficiente para que o curso ofereça conhecimentos e propicie reflexões que enfoquem seriamente a cultura do afro-brasileiro.

Citando outro exemplo, o Curso de Letras, segundo informações prestadas pelos entrevistados, apresenta como contribuição da cultura afro-brasileira, uma lista de palavras de origem africana. Na literatura não é referida a origem do imortal Machado de Assis, patrono da Academia Brasileira de Letras, que todos professores conhecem, nem que seja superficialmente, como sendo de ascendência africana. Para possível orgulho do grupo afro-brasileiro, mesmo que não lembrado por um de seus filhos mais destacados, a cédula de maior valor hoje em dia no país, tem a efígie de Machado de Assis, um mulato, que a ideologia racista brasileira, não permitiu fosse identificado como tal. Também o importante poeta simbolista Cruz e Souza era negro; seu talento foi insofismável, o que impediu fosse "esquecido" pela literatura nacional, sendo o expoente maior daquela corrente literária. Já Lima Barreto, o autor de Clara dos Anjos, que através de sua obra coloca questões de sua raça, não é sequer mencionado no curso. Falta também uma crítica verdadeira à obra do decantado mundialmente Jorge Amado, o qual apresenta um negro expoliado. Suas mulatas são sempre representadas como objeto sexual para uso dos senhores brancos. Prega uma mulatização, onde haveria a diluição do sangue negro no branco. Mais uma vez presente a idéia de clarear o país, primeiro aparece o mulato, depois vai clareando, clareando até ficar branco. O autor parece desconhecer, conscientemente, que vive num verdadeiro "continente" negro.

Já o curso de Geografia aparece bastante distanciado do de História. Aquele ofereceria, segundo uma professora, como subsídio, uma abordagem sobre os grupos raciais, "num enfoque rápido", não havendo como podemos perceber uma ligação com a História.

Na Educação Artística, conforme declarou uma entrevistada, o conhecimento restringiu-se ao folclórico. Aleijadinho - Antonio Francisco Lisboa - e Mestre Valentim - Valentim da Fonseca e Silva -, ambos de ascendência africana, os maiores expoentes da arte barroca brasileira, não são por certo referidos. A riqueza da música de origem africana não foi também tangenciada, como de importância nas entrevistas.

Além dos cursos citados, há aqueles cuja preocupação ficou completamente fechada em si mesmo, nos seus conhecimentos específicos, como foi o caso de Ciências, Matemática e até Educação Física, na qual professores ministram ginástica rítmica, utilizando ritmos de origem africana, mas sem a preocupação de identificá-los como pertencentes ao grupo africano. Cabe aqui repisar que a música agiu como elemento importante de resistência do negro ao seu aniquilamento cultural.

Segundo a ótica dos professores entrevistados, a presença de uma ideologia antinegra nos conhecimentos fornecidos pelo curso que os (de)formou, é responsável direta pelo desconhecimento que têm da história do afro-brasileiro, bem como de sua contribuição à cultura nacional.

- Os professores entrevistados consideram as manifestações culturais do afro-brasileiro como algo folclórico, lúdico e de puro entretenimento. Esta forma de abordar a cultura própria dos negros, serve para escamotear as realizações do afro-brasileiro, buscando minimizar a sua influência na formação da cultura nacional.

A teoria que embasou esta pesquisa alude à tentativa feita pelo sistema escravagista no sentido de destruir a cultura negra, a fim de facilitar a completa exploração do negro. A cultura trazida pelos africanos sofreu modificação no contato com os indígenas e os colonizadores, recebendo deles influências, dando com isto um contorno próprio à cultura de traço africano no Brasil. A religião e a música funcionaram como elementos aglutinadores do povo negro, impedindo a total descaracterização da identidade pessoal e cultural do afro-brasileiro.

A escola como está estruturada não valoriza a cultura de procedência africana. O Brasil é considerado como "o maior país católico do mundo", entretanto o concreto tem apontado que o brasileiro é "católico na aparência". Recebeu um dos sacramentos da igreja católica, geralmente o batismo e se diz católico. Na verdade, as religiões de procedência africana possuem, no Brasil, um considerável número de praticantes, entre os quais, os chamados católicos, eles de dia vão à igreja e à noite ao terreiro de batuque. Embora aumente dia-a-dia o culto às religiões africanas, elas não recebem qualquer referência por parte da escola. Os professores entrevistados justificam esta lacuna; atentando para a inexistência de horário e carência de especialista para ministrar tais conhecimentos.

A busca de uma cultura dita "oficial", erudita, portanto, branca, tem servido para preterir as manifestações culturais afro, que apesar desta tentativa continua resistindo, mas sofrendo o contínuo assédio embranquecedor. Um fato que vem aumentando diariamente é a apropriação, por parte de não-negros, da cultura de origem afro. Chama atenção o grande número de pais e mães de santo de ascendência européia. Suas casas de religião tem uma pompa invejável, utilizam-se dos cultos afros para "prestarem conforto físico, espiritual e, em especial, beneficiarem-se economicamente".

A música popular brasileira, que tem no samba a sua máxima expressão, é de origem negra. Durante muito tempo foi marginalizado. Os sambistas eram considerados maus elementos, sendo perseguidos pela polícia. Este ritmo sofreu um repasse branco, tornando-o oficializado para consumo, tendo em músicos brancos os seus maiores expoentes. Atualmente surge o pagode, como forma de resistência negra, seus destaques são quase todos afro-brasileiros. Mas já se percebe, mais uma vez, a proximidade de um novo ataque branco, para clarear esta manifestação eminentemente negra. Há muito não se via uma quantidade expressiva de rostos negros vendendo discos, fazendo apresentações, reu

nindo um contingente grande de afro-brasileiros. É mais uma resistência da cultura negra ao seu extermínio.

A ideologia escamoteadora da face negra do Brasil aparece a cada surgimento de uma significativa manifestação cultural negra, cabe sufocá-la, branqueá-la, cooptá-la, disseminá-la de forma não-negra e sobre ela auferir pol lucro. Isto já foi feito com as religiões africanas, o samba e o carnaval. Urge que se termine com esta expropriação.

A busca de uma cultura "oficial" para todo o país, levaria a cultura afro-brasileira a ser totalmente subsumida pela "dita cultura". Esta seria branca e reduziria a de procedência âfrica a mero folclore, sem a força de resistência que vem tendo ao longo dos tempos, impedindo se ja concretizado o ideal do sistema escravagista - coisificar o negro para melhor explorá-lo.

A história de resistência apresentada pela cultura negra, na ôtica dos professores entrevistados, não aparece nos currículos escolares.

- Por outro lado, os professores, em sua maioria, afirmam que os afro-brasileiros estão posicionados, em geral, no estrato mais baixo da sociedade. Apesar desta constatação, não emergiu das entrevistas a ligação entre o posto ocupado - mão-de-obra barata, de reserva e não qualificada - com a existência de um elemento determinante desta posição, o "velado" racismo brasileiro. Atribuíram à situação sócio-econômica toda a responsabilidade pelas diferenças existentes. Dizem ser igualmente discriminados tanto o negro pobre quanto o branco pobre. Negro melhor aquinhado ou pobre continuará sendo negro e vítima do estigma de ter nascido negro. Ao branco pobre cabe ainda um vantagem sobre o negro, mesmo que este esteja em melhor situação econômica do que aquele, "que é a de gabar-se de ser branco".

A superficialidade das postulações feitas pelos professores, é fruto do desconhecimento, não atingindo o âmbito do processo discriminatório sofrido pelo afro-brasileiro. É preciso entender que a escravidão imprégnou no ne-

gro a marca indelével do trabalho de origem buçal (braçal) e pouco qualificado e a abolição aniquiladora, que, de um dia para o outro, transformou uma massa escrava, coisificada pelo processo escravagista, em homens livres e totalmente desassistidos. Atirando, desta forma, o negro ao seu próprio destino. Marginalização foi o que lhe restou. Não houve preocupação em aproveitá-lo no trabalho livre que passou a vigorar no país. Ao contrário, foi trocado, como força de trabalho, por imigrantes. O fim de um período de trezentos anos de escravidão deu-se com dois artigos frios, curtos e lacônicos:

Art. 1º - É decretada extinta a escravidão no Brasil.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

Livres e sem qualquer outro amparo legal, os escravos foram jogados à sua própria sorte. São negros a maioria dos trabalhadores não qualificados do país, percebendo os mais baixos salários, bem como negra é a grande massa de desempregados da sociedade brasileira. O mais doloroso ainda, é que, até em condições privilegiadas de trabalho, quando há possibilidade de diferenciar rendimentos, os negros percebem menos do que os brancos nas mesmas situações de trabalho e estudo.

A herança recebida pelos descendentes dos escravos está ligada à predestinação de continuar desempenhando um papel servil, papel que a sociedade brasileira teima em lhe "conceder" no teatro da vida nacional. Fica aqui um convite à reflexão: se isto não é racismo, que outro nome terá?

Da mesma forma, os fatores de ordem sócio-econômica determinam a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares, segundo a ótica dos professores entrevistados, pois com ele vem sendo proposto e executado, privilegia a classe dominante - que é branca.

- Os professores reconhecem que os afro-brasileiros ainda não exercem com plenitude os seus direitos como

cidadãos, conforme lhes foram outorgados pela Lei Áurea.

Houve professores que ingenuamente acreditam estar havendo um aumento significativo de negros em destaque no cenário nacional. Não se pode negar que despontam alguns elementos, mas não existe um caráter de massa, indicando que o grupo negro avança coeso, sendo os expoentes casos isolados.

Os papéis de relevância no cenário nacional são ocupados, com exclusividade por não-negros. Não há negros como ministros de estado, no generalato, em importantes cargos públicos e, muito menos, no alto empresariado. Aparecem alguns em cargos de quarto ou quinto escalão, sempre em número ínfimo, cotejando-se com a quantidade de cafres existentes no país. O mais grave é que, ao assumirem qualquer posto, os negros são irremediavelmente cooptados pela estrutura dominante, forçando-os a se afastarem do grupo ao qual pertencem. Mais uma vez entra em ação o mal disfarçado "racismo à brasileira", transformando o negro em lobo do negro. Os bem sucedidos trabalharam muito e muito, passando a fazer parte de um grupo novo - os "negros acefalizados" em sua maioria. O que lhes é cobrado, implicitamente, é não serem mais negros. Ser negro na ideologia escamoteadora é ser negativo. Os valores agora professados pertencem ao grupo a que aderiram. Julgam os outros cafres com a visão do branco. Negro não vence na vida porque é preguiçoso, irresponsável e incapaz. Compõem o exército "dos negros de alma branca". Precisam agradar sempre ao novo grupo. Triste situação. Negro com identidade dilacerada, não é negro, nem é branco. A grosso modo, do outro negro ele foge e a ele o branco não valoriza.

Alguns professores acreditam que as leis, emanadas pela nova carta magna do país, possam favorecer a verdadeira inserção do afro-brasileiro na vida nacional. A prática real do país tem demonstrado que as leis, em sua maioria, existem para serem descumpridas.

A transformação da estrutura determinista que reme-

te o negro à situação de um ser à margem no país, por certo poderá ser favorecida por um aparato de leis fortes, bem elaboradas e conseqüentes, que punam todos os atos de aviltamento ao afro-brasileiro, mas não bastará isto. Carece mudar a mentalidade dos que vêem no negro a escória da sociedade. Urge extirpar do negro a visão equivocada que possui de si próprio, por força do hábito de ser considerado como ser incapaz, irresponsável e negativo.

Assim também, os fatores de ordem política respaldam a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares, segundo a ótica dos professores entrevistados.

- Os professores participantes da pesquisa evocaram a possível existência de discriminação racial contra o negro na sociedade brasileira. Tal afirmação não foi peremptória, porque para tal postulação ser categoria, induziria o respondente a um mergulho em si próprio, e como resultado do mesmo, talvez o bem intencionado professor se percebesse como um elemento discriminador, praticando veladamente ou não atos discriminatórios contra o afro-brasileiro. Para não se assumir como "racista", alguns professores legaram ao fator sócio-econômico o papel de diferenciador. Esta forma de escamotear o concreto é muito comum. Descarta-se da possível "participação" no processo discriminatório, jogando-se a "culpa" para a ordem econômica, que "não sou eu quem determina", assim explicam, mas não justificam.

As práticas discriminatórias encontram-se presentes em atitudes, às vezes, não consideradas importantes, como julgar-se no direito de ser atendido antes que um cafre, embora ele tenha chegado antes: "ele é negro, pode esperar, já um professor, por exemplo, tem outros compromissos a cumprir".

As relações sociais existentes na escola, envolvendo professores e alunos, bem como aluno versus aluno no dia-a-dia, se bem analisadas, forneceria um leque enorme de manifestações preconceituosas em relação ao aluno negro. Estas situações contendo colocações discriminatórias não são bem conduzidas pelos professores.

De acordo com uma professora de Matemática entrevistada, o aluno negro ainda é "muito pequeno" para se dizer discriminado racialmente. Para ela todos são iguais. Doce mentira. Explica que brancos e negros tem os mesmos direitos. Exemplifica, dizendo que se um quer passear na aula, por exemplo, todo mundo tem direito de passear na aula, seja branco ou seja negro. No concreto esta aparente igualdade não existe.

Há inúmeras situações quotidianas de manifestação de racismo na escola e não são corrigidas pelos responsáveis, professores ou não. É comum os alunos negros serem epitetados por seus colegas e até por professores que "não são racistas" - de negão/negrão. Pleiteamos que os negros se assumam enquanto negros. Não há vergonha nisto. Repudiamos é o caráter ofensivo que o termo assume na boca dos não-negros. Não se ouve o negão/negrão chamar o outro de branco. O negão/negrão tem nome. Por que não chamá-lo pelo seu nome próprio. Pequeno exemplo, mas para se atacar a doença (racismo na escola), o menor sintoma é fundamental (descaracterização da pessoa).

É comum ouvir-se um grande, profundo e sonoro silêncio a respeito das manifestações de racismo na sala-de-aula. Não há isto nos colégios. Todos são "iguais". Mais uma vez se busca esconder a realidade. As escolas não assumem que são preconceituosas contra o afro-brasileiro. Por que negar se os exemplos são tão evidentes? Para se buscar modificar tal situação; ela precisa deixar de lado a pedagogia do consenso de que todos são iguais. Deve trabalhar as desigualdades. Negar que existem diferenças entre as pessoas (cor, situação sócio-econômica, credo religioso, postura política...) é negar a vida que "rola" fora dos muros escolares. Toda concreta efervescência da vida diária deve estar presente na escola, do contrário não tem sentido.

Finalmente, fatores de ordem racial, segundo a ótica dos professores, contribuem para a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares.

Seria ingenuidade atribuir à educação formal o papel de transformadora da situação marginal a que está relegada a cultura afro-brasileira nos currículos. Em primeiro lugar, porque no Brasil a educação não é considerada como bem prioritário de consumo. Educação e saúde são bens supêrfluos. Primeiro a segurança nacional, a tecnologia (da fome) e da morte radioativa (Angra I e II, césio 137), a construção de obras faraônicas (Itaipu, Carajás, Rodovia norte-sul ...).

Professores mal pagos, universidades e escolas caindo aos pedaços e mal aparelhadas, demonstram o lugar que é destinado à educação no Brasil. Não há uma preocupação em traçar metas que visem melhorar as condições dos órgãos formadores de mão-de-obra para a educação. A cada ano que passa é constatada a fragilidade, a inoperância e insubsistência das universidades, faculdades e escolas de 1º e 2º graus.

Apesar de todo esse estado de coisas (dessa situação deletérea), não descremos do poder da educação, mesmo aquela mantida pelo sistema, que tem demonstrado querer mais e mais alunos despreparados, desinformados e analfabetos que lêem. Urge ainda crer na possibilidade de uma "revolução na sala de aula". A vida vívida, efervescente e dinâmica precisa transpor os muros escolares, exigir seu lugar e se instalar nas salas de aula. Assim, talvez, os negros recebam uma educação verdadeira, real e concreta. A educação não mais escamoteará sua história, não ocultará seus heróis, favorecerá a identidade do negro com o negro, não com o modelo branco, como até agora vem (de)formando os cafres, e a educação deixará de ser deseducação para o negro e para aqueles que não conhecem o seu valor. Enquanto isto não acontecer, o que continuará havendo é mistificação.

Por outro lado, sabemos que cabe ao negro e a todos os grupamentos pertencentes a culturas subsumidas, buscarem se organizar como culturas, para exigirem do Estado, dos demais cidadãos e de si próprios, como pessoas

e membros da coletividade, os seus direitos como cidadãos, tendo em vista a sua participação na construção do país.

Um dos caminhos apontados, por educadores negros principalmente, para a valorização da cultura afro-brasileira nos currículos é a introdução de disciplinas, contendo ensinamentos sobre a África, combinados com a revisão da história do negro no Brasil. Acreditamos que tais disciplinas, se forem bem organizadas, orientadas e ministradas poderão cumprir o papel de desveladora da história do negro e seus antepassados. Os conteúdos transmitidos oportunizarão aos alunos negros e não negros, por exemplo, conhecimentos da organização política africana e da participação negra na nossa história. Como importante subsídio, tais disciplinas favorecerão, por certo, a identificação do aluno negro com seu grupo racial, pois os ensinamentos advindos, farão cair por terra os aspectos negativos que envolvem os negros.

Na nossa opinião, entretanto, a tarefa de resgate da história do negro no país e da sua imensa participação na construção do Brasil, não deve se cingir a uma ou duas disciplinas do currículo. Urge que todo o ensino brasileiro se mobilize no sentido de resgatar a enorme dívida contraída pela sociedade brasileira com o negro. Todas as disciplinas dos currículos dos vários graus de ensino, por menor que seja a contribuição a oferecer, deverão participar deste trabalho.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ABAD, Anita L.P. et alii. *História do negro brasileiro: uma síntese*. Porto Alegre, 1986.
02. ALVIM, Zuleika M.F. *Brava gente: os italianos em São Paulo - 1870 - 1920*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
03. ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
04. APLE, Michel. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Editora Brasiliense S. A., 1982.
05. BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
06. BERELSON, Guy. Sobre a utilização da entrevista não direta em sociologia. In: THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. São Paulo, Pólis, 1982.
07. BERND, Zilá. *A questão da negritude*. São Paulo, Editora Brasiliense S. A., 1984.
08. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. 6. ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
09. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. 2. ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984.
10. CADERNOS NEGROS 9. *Poemas*. São Paulo, Quilombhoje, 1986.
11. CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata no Rio Grande do Sul*. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

12. CARNEIRO, Sueli e SANTOS, THEREZA. *Mulher negra: política governamental e a mulher*. São Paulo, Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.
13. CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed., São Paulo, Editora Moderna, 1982.
14. _____. *O que é ideologia?* São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.
15. CHIAVENATO, Julio José. *O negro no Brasil - da senzala à Guerra do Paraguai*. Editora Brasiliense. 1986.
16. DIÁRIO DO SUL. Rotina de humilhações no livro didático. Porto Alegre, 13, de out. de 1987.
17. FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes (o legado da raça branca)*. Volumes I e II. 3. ed., São Paulo, Editora Ática, 1978.
18. FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. Porto Alegre, Editora Movimento, 1973.
19. _____. *O escravismo brasileiro*. 2. ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
20. _____. *Escravos e senhores de escravos*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
21. _____. A democracia do cão. *Zero Hora*. Porto Alegre, 23 de julho de 1985. p. 4.
22. _____. A constituição dos negros. *Zero Hora*. Porto Alegre, 16 de ago. de 1986, p. 4.
23. _____. Abolição uma farsa? *Zero Hora*. Porto Alegre, 13 de maio de 1987, p. 4.
24. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
25. _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Editora Moraes, 1980.

26. FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. São Paulo, Círculo do Livro (Cortesia da Livraria José Olympio Editora S.A.), 1987.
27. GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.
28. _____. *Teoria e crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 1986.
29. _____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
30. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. "*O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª à 4ª série)*". Minas Gerais. 333 p. [Tese Mestrado, Faculdade de Educação - UFMG].
31. GONZALES, Lélia e HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro, Editora Marco Zero Ltda., 1982.
32. HASENBALG, Carlos A. 1976: As desigualdades raciais revisitadas. In: ANPOCS. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. 2. Brasília, 1983.
33. IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil*. São Paulo, Editora Brasiliense S. A., 1987.
34. KANDEL, Liliane. Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não diretiva, e sobre as pesquisas de opinião. In: THIOLLENT, Michel, op. cit., 1982.
35. LÖWY, Michel. *Ideologias em ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo, Cortez, 1985.
36. MAESTRI FILHO, Mário José. *O escravo no Rio Grande do Sul: a charqueada e a gênese do escravismo gaúcho*. Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.
37. MAGALHÃES, Aluísio. *Educação e cultura. Depoimento de um homem na cultura. Em aberto*. Brasília, INEP - MEC. 1982.

38. MEDEIROS, Marilú Fontoura de (coord.). *Reflexões sobre o Programa de Integração da Universidade com o ensino de 1º grau: a busca de caminhos*. Brasília, MEC/SESu, 1984.
39. MEDEIROS, Marilú Fontoura de. O compromisso social da universidade brasileira no processo de integração com o ensino de 1º grau: algumas reflexões sobre a democratização do saber e do poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. 10(3):85-103. set/dez. 1985.
40. MEDEIROS, Marilú Fontoura de; HERRLEIN, Maria Bernadette Petersen; MARCÍLIO DE SOUZA, Maria Thereza Oliva e SOUZA, Marcelo Costa. A busca de caminhos para a educação brasileira: a vivência conjunta de uma práxis, na tentativa de uma educação popular, em um sistema de educação formal. *Ciência e Cultura*. 38 (12): 1945-1967, 1986.
41. MEDEIROS, Marilú Fontoura de (coord). MARCÍLIO DE SOUZA, Maria Thereza Oliva; HERRLEIN, Maria BERNADETTE PETERSEN; MARTINS, Ana Maria Petersen e TRENTIN, Ary Nicodemos; Julio Ribeiro, Cleodes Maria Piazza; POZENATO, José Clemente; SOUZA, Marcelo Costa e PIAZZA, Maria Elena. *Trama ou tramóia: quando a universidade assume o compromisso com a transformação*. Porto Alegre, Brasília, UFRGS/MEC/SESu, 1987.
42. MEIRA PENNA, José Oliveira de. Preto no branco: estudo dos problemas de raça no Brasil. In: Diógenes. *Antologia*. Brasília. Universidade de Brasília, 1981.
43. MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, 1982.
44. MONTAGU, Ashley. *Definições de cultura. Introdução à antropologia*. Ed. Cultrix Ltda., 1969.
45. MORAES, Paulo Ricardo de. *João Cândido*. Porto Alegre, Tchê! Comunicações Ltda., 1984.

46. MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira*. Editora Ática. São Paulo, 1977.
47. MOURA, Clóvis. *Quilombos resistência ao escravismo*. Editora Ática. São Paulo, 1987.
48. NÊGO. *Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado*. N. 12, Salvador, Imprensa Negra Autônoma, Livre e Independente, 1987.
49. NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deirô. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Moraes, 1981.
50. OLIVEIRA, Lúcia Helena Garcia de et alii. *O lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1983.
51. POZENATO, José Clemente. *O elogio da diversidade*. Projeto EC/RS. Universidade de Caxias do Sul. *Retratos de uma cultura*. Caxias do Sul, MEC/SESu, 1983.
52. RAMOS, Arthur. *O negro na civilização brasileira*. Rio de Janeiro. Livraria Editora da Casa do Estudante Brasi, sem data.
52. _____. *As culturas negras no novo mundo*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1946.
53. REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1987.
54. REVISTA ISTO É. *Duas cores de salário*. São Paulo. 13 de nov. de 1985. N. 464, p. 40.
55. _____. *Branco e sem mácula*. São Paulo, 26 de agosto, 1979. N. 144, p. 36.
56. RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro, Salamandra Editora, 1984.
57. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1984.

58. RODRIGUES, Ana Maria. *Samba negro, espoliação branca*. São Paulo, HUCITEC, 1984.
59. RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. 6. ed., São Paulo, Editora Nacional, 1982.
60. SANT'ANNA, Flávia Maria. *O processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanística*. Porto Alegre, Ed. Ema, 1976.
61. SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. 8 ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.
62. _____. *Zumbi*. São Paulo. Editora Moderna, 1985.
63. SARUP, Madan. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.
64. SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.
65. SOARES, Dulce Helena Penna. *O jovem e a escolha profissional*. Porto Alegre, 1985. 157 p. [Tese Mestrado, Faculdade de Educação da UFRGS].
66. SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, Graal Edições, 1983.
67. THIOLENT, Michel. Uma contribuição à pesquisa-ação no campo da comunicação sócio-política. *Educação e sociedade*. São Paulo. 3(9): 49-64, maio, 1981.
68. _____. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Pólis, 1982.
69. VALLE SILVA, Nelson. Cor e o processo de realização sócio-econômica. In: ANPOCS. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. 2. Brasília, 1983.
70. VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

ANEXOS

1 - Questionário

2 - Entrevista semi-estruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, agosto de 1987.

Prezado(a) Colega:

Este instrumento tem a finalidade de coletar dados para uma pesquisa sobre a cultura negra nos currículos escolares, tema que estou desenvolvendo em minha dissertação de mestrado.

Solicito tua colaboração, no sentido de respondê-lo de forma sincera e sem constrangimentos. Não há necessidade de te identificares.

Desde já, agradeço a tua colaboração.

Maria Conceição Lopes Fontoura

CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

Responda cada uma das questões abaixo, assinalando com um X as respostas que servem para caracterizá-lo(a):

1. Sexo:

- Feminino
- Masculino

2. Idade:

- até 20 anos
- de 21 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- mais de 51 anos

3. Formação acadêmica:

- 2º grau
- 2º grau mais complementação pedagógica
- 3º grau - licenciatura curta
- 3º grau - licenciatura plena
- pós-graduado(a)
- outros? qual _____

4. Tempo de magistério:

- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

5. Gosta de lecionar:

- Gosto muito
- Acho bom
- Acho regular
- Não gosto

6. Se pudesses escolher novamente tua profissão:

- Escolheria de novo o magistério.
- Procuraria uma nova profissão.
- Nunca pensei nesta possibilidade.

7. Tu gostas de lecionar no primeiro grau:

- Gosto muito.
- Gosto.
- Não gosto.
- Detesto.
- Não tenho opinião.

8. Teu trabalho como professor(a) é:

- Muito valorizado.
- Pouco valorizado.
- Não é valorizado.
- Não tenho opinião.

9. A situação financeira de tua família é:

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Péssima
- Não tenho opinião.

10. Tua renda familiar é:

- de 1 a 5 salários-mínimos
- de 6 a 10 salários-mínimos
- de 11 a 15 salários-mínimos
- de 16 a 20 salários-mínimos
- mais de 20 salários-mínimos

11. Número de pessoas que vivem com esta renda:

- Uma pessoa
- Duas pessoas
- Três pessoas
- Quatro pessoas
- Mais de quatro pessoas. Quantas: _____

12. Tua ascendência racial é:

() Européia

() Indígena

() Africana

() Desconhecida

() Outra. Qual: _____

